Sammlung Göschen

Pädagogik

von

Prof. Dr. W. Rein

Direktor des pädagog. Seminars an der Universität Jena

Erlaß der K. Kultministerial-Abteilung für Gelehrten- u. Realschulen.

„Die von der Göschen'schen Verlagshandlung in Stuttgart herausgegebene Sammlung von Schulausgaben aus dem Kreise sämtlicher Lehrfächer, von welcher bis jetzt 21 Bändchen erschienen sind, zeichnet sich nicht nur durch ihre äußere Ausstattung, was Druck, Papier und Einband betrifft, und den verhältnismäßig billigen Preis von 80 Pf. für das Bändchen vorteilhaft vor ähnlichen Schulausgaben aus, sondern dürfte sich auch deshalb zur Anschaffung besonders für Schüler empfehlen, sofern ihr Inhalt die Repetition und das eigene Studium derselben zu fördern geeignet ist." Stuttgart, 26. Juni 1890. Dorn.

Lehrerzeitg. f. Thüringen u. Mitteldeutschland: „Diese **dauerhaft und elegant gebundenen** kleinen Bücher mit dem sehr handlichen Format 16/11 cm sind, wie aus obiger Aufzählung hervorgeht, für Gymnasien, Realschulen, Lehrerseminare, höhere Mädchenschulen und verwandte Anstalten bestimmt. Die von berufenster Seite geschriebenen Einleitungen und Anmerkungen, die im einzelnen (Band 7—10) getroffene Auswahl, nicht minder der **sorgfältige, saubere Druck** verdienen **volle Anerkennung.** Es ist ein **dankenswertes Unternehmen** der Verlagshandlung, in dieser **wirklich schönen Ausstattung gediegene Schulbücher** auch für andere Unterrichtsgegenstände mit erscheinen zu lassen, wie die bekannte, durch den Neubearbeiter noch anschaulicher gewordene **Astronomie von Möbius.** Der Preis ist sehr gering."

Neue deutsche Schule: „Ein sehr guter Gedanke, **Nibelungen** und **Kudrun** in geschickter Auswahl darzubieten! Denn beide im Original in ihrer ganzen Ausdehnung dem Schüler darzubieten ist ein Mißgriff — unter vielen anderen Gründen wegen der Gefahr der Langeweile. Dr. **Golther hat seine Aufgabe vortrefflich gelöst:** er bringt das Charakteristische zur Geltung, erläutert die **Grammatik des Mittelhochdeutschen** in gedrängter Kürze, fördert das Verständnis für die Geschichte der deutschen Sprache und fügt ein ausreichendes Wörterverzeichnis bei."

Dtsche. Lehrerzeitg., Berlin: „Von der sogenannten Sammlung Göschen sind bis jetzt 14 Bändchen erschienen, wovon uns die drei zuletzt erschienenen vorliegen. Sie zeichnen sich schon äußerlich vor manchen Schulbüchern vorteilhaft aus. **Gutes Papier, klarer Druck, handliches Taschenformat** (16:11 cm), **dauerhafter, recht hübscher Leinenband** und **billiger Preis!** Wenn dieses alles das Unternehmen empfiehlt, so **noch mehr der treffliche Inhalt.** In knappster, aber doch allgemein verständlicher Form bietet uns Dr. **Fraas** die **Geologie.** Besonders aber hat uns das 14. Bändchen, welches die **Psychologie und Logik** enthält, ungemein angesprochen. **Elsenhans** versteht es, für diesen Lehrgegenstand Interesse zu erregen. Wer größere Werke nicht durchzunehmen vermag, wer halb Vergessenes auffrischen will, wer in Kürze Logik und Psychologie in den Grundzügen in leicht faßlicher Weise sich aneignen will, der greife zu diesem Büchlein. Er wird's nicht bereuen. **Lessings Philotas,** der bekanntlich in antikem Gewand den Geist des siebenjährigen Krieges und vor allem die Denkart Friedrichs des Großen schildert, und die Poesie des siebenjährigen Krieges sind echt patriotische und herzerfreuliche Gaben. Wir können für die Auswahl dankbar sein

Nach den vorliegenden Bändchen stehen wir nicht an, die ganze Sammlung aufs angelegentlichste nicht allein zum Gebrauch in höheren Schulen, sondern auch zur Selbstbelehrung zu empfehlen."

Prakt. Schulmann: Rein's **Pädagogik**. Ein kleines, aber **sehr inhaltreiches** Buch. Der Verfasser hat es **vortrefflich verstanden**, ein weites Gebiet in den knappsten Formen zusammenzufassen. Es kann nur **jedem Lehrer** geraten werden, sich an der Hand dieses kleinen Schriftchens einmal einen Gesamtüberblick über das Gebiet seiner Wissenschaft zu verschaffen; er wird davon einen **Vorteil** haben, **den ihm das Studium dickleibiger Bände** über einzelne Teile seiner Wissenschaft **gar nicht** oder **nur schwer gewähren kann. Denke keiner, das kleine Büchelchen sei nur für Anfänger** geeignet; wir meinen vielmehr, daß es **um so größeren Segen bringen wird, je mehr Kenntnis und Erfahrung der Leser** des Büchleins **mitbringt.**

Volksschule: Diese Sammlung von gediegenen Werken, **deren Vortrefflichkeit anerkannt ist** und der wir wiederholt schon rühmend gedachten, liefert wieder zwei Bändchen, die sich wie die früheren durch **inneren Gehalt** wie **vorzügliche äußere Ausstattung** bei **ungemein billigem Preise** auszeichnen. Nr. 12 „**Pädagogik**" von dem rühmlichst bekannten Direktor des pädagogischen Seminars an der Universität Jena, Prof. Rein, als Uebersicht über den systematischen Teil der Pädagogik gründlich bearbeitet, giebt die Pädagogik von Herbartschem Standpunkte aus.

Schwäbischer Merkur: Von der „Sammlung Göschen" (Schulausgaben aus allen Lehrfächern) sind zwei neue Nummern erschienen: „**Pädagogik** im Grundriß" von Prof. Dr. W. Rein und „**Deutsche Mythologie**" von Dr. Friedr. Kauffmann. Der bekannte Jenaer Pädagog giebt in der kleinen Schrift eine **nicht nur lichtvolle**, sondern **geradezu fesselnde** Darstellung der praktischen und der theoretischen Pädagogik. Jedermann, der sich für Erziehungsfragen interessiert, darf man das Büchlein **warm empfehlen.** Nicht minder trefflich ist die Bearbeitung, welche der junge Marburger Germanist Kauffmann der **Deutschen Mythologie** gewidmet hat. Sie beruht durchaus auf den **neuesten Forschungen**, wie sich an nicht wenigen Stellen, z. B. in dem schönen Kapitel über Baldr, erkennen läßt. Den **tadellosen Druck** und die **hübsche Ausstattung** der „Sammlung Göschen" darf man im Hinblick auf den **billigen Preis** doppelt betonen.

Staatsanzeiger: Das 19. Bändchen, **die römische Geschichte von Bender**, ist durchaus nicht ein gewöhnlicher Schulleitfaden mit einem dürren Gerippe von Zahlen und Thatsachen, sondern eine **lebensvolle Skizze** der römischen Geschichte, die in zusammenhängender Darstellung den Gang des Ganzen entwickelt und mit **treffender Auswahl** von den Einzelheiten die wichtigsten heraushebt und so den überreichen Stoff wirklich bewältigt. Sehr schätzenswert und lehrreich sind noch die vier Anhänge über „Römische Litteratur", über „Die Stadt Rom", über „Das Wichtigste aus den Staatsaltertümern", über „Die römischen Provinzen". Zweckmäßig und gut übersichtlich ist auch die angefügte Zeittafel. — Das 20. Bändchen, das einen **Abriß der deutschen Grammatik** und im Anhange eine **kurze Geschichte der deutschen Sprache** enthält, hält ebenfalls eine gute Uebersicht der deutschen Sprachlehre und

Forts. s. am Schlusse.

Sammlung Göschen

Pädagogik

im Grundriß

von

Professor Dr. W. Rein

Direktor des Pädagogischen Seminars an der Universität Jena

Zweite Auflage

Stuttgart

G. J. Göschensche Verlagshandlung

1893

„Ich glaube nicht, daß ich viel eignes neues lehre,
Noch durch mein Scherflein Witz den Schatz der Weisheit mehre.
Doch denk' ich von der Müh mir zweierlei Gewinn;
Einmal, daß ich nun selbst an Einsicht weiter bin;
Sodann, daß doch dadurch an manchen Mann wird kommen
Manches, wovon er sonst gar hätte nichts vernommen.
Und auch der dritte Grund scheint wert nicht des Gelächters:
Daß, wer dies Büchlein liest, derweil doch liest kein schlechters."

Rückert.
(Weisheit des Brahmanen.)

Druck der Hoffmannschen Buchdruckerei in Stuttgart.

Inhaltsverzeichnis.

Vorwort.

Die Frage nach der besten Erziehungsform oder nach dem vollkommensten Erziehungssystem ist offenbar eine der tiefsten und eingreifendsten, welche den Staatsmann, den Volksfreund, jeden, der mitten im Getriebe des öffentlichen Lebens steht, ebenso beschäftigt, wie den einsamen Denker. In ihr laufen die mannigfachsten Fäden menschlichen Nachdenkens und die verschiedensten Motive menschlichen Handelns zusammen. Was Menschenglück sei und wie die heranwachsende Generation diesem höchsten Ziele entgegengeführt werden könne, welche Anstrengungen die Gesellschaft machen müsse, um ihrer Bestimmung näher zu kommen, dies, und nichts Geringeres, zeigt die Bedeutung und die Schwierigkeit der Frage an, die als soziale eng mit den gesellschaftlichen Problemen verknüpft ist.

Wer nicht bloß an der Oberfläche zu haften, sondern in die Tiefe zu schauen gewohnt ist, wird zunächst erschrecken vor der Fülle der Beziehungen, die alle in diesen Brennpunkt münden. Damit wird aber zugleich das Bedürfnis hervortreten, sich in dieser Fülle zurechtfinden zu lernen und vor allem sich darüber Klarheit zu verschaffen, was denn die Erziehung wolle und was sie vermöge.

Dies Bedürfnis kann nur befriedigt werden durch Aufstellung eines planvoll geordneten Ganzen, das aus wohl bearbeiteten Begriffen bestehend in seiner Durchsichtigkeit geeignet ist, mitten unter widersprechenden Meinungen den festen Boden zu gewähren, auf welchem der Fuß beruhigt weilen mag.

Aber freilich ein System hat nur Wert für den, in dem es ward. Die bloß erlernte Wahrheit klebt uns an wie

ein angesetztes Glied, wie ein falscher Zahn, eine wächserne Nase. Das bloß angelernte System hat keine Kraft und gewinnt keine Bedeutung für das geistige Leben. Es ist ein toter Schatz, von dem keine belebende Wärme, keine lebenspendende Kraft ausströmt. Nur die durch eigenes Nachdenken erworbene Wahrheit gleicht dem natürlichen Gliede; sie allein gehört uns wirklich an; sie durchdringt unser gesamtes Sein, hebt uns empor, verleiht uns Sicherheit, gewährt uns die volle Kraft der Überzeugung und giebt den Antrieb zu mannigfachem Handeln.

Trotzdem unternehme ich es, den Grundriß eines pädagogischen Systems hier vorzulegen. Nicht jeder kann jeden Gedanken neu aus sich erzeugen. Wozu sonst auch die Aufsammlung und Überlieferung der gewonnenen Geistesschätze? Aber jeder soll versuchen, dem von andern Erarbeiteten innerlich nachzugehen; er soll selbst nachprüfen, wieweit dasselbe auf Wahrheit Anspruch machen und dem eigenen Drang nach festen, klaren Überzeugungen zu Hilfe kommen kann.

Bei der in der vorliegenden Sammlung gebotenen Kürze kann es sich nur um eine Umschau auf dem weiten Gebiet des Erziehungswesens und der Erziehungsarbeit handeln. Eine solche Umschau ist aber notwendig für alle die, denen die Erziehung unseres Volkes am Herzen liegt; besonders für diejenigen, denen die Bildung der heranwachsenden Generation in niederen, mittleren und höheren Schulen, sowie die Aufsicht über dieselben anvertraut ist.

In diesem Sinne lege ich dies Büchlein vor. Möge es dem pädagogischen Interesse, welches unser Zeitalter beherrscht, nicht unwert erscheinen, Anregung zu erneutem Nachdenken geben und einer vernünftigen Erziehung in unserem Volke mit die Bahn ebnen helfen.

Jena, 10. August 1892.

W. Rein.

Einleitung.

Das große Geheimnis der Vervollkommnung der menschlichen Natur steckt nach Kant hinter der Edukation. Es sei entzückend, sich vorzustellen, daß die menschliche Natur immer besser werde durch Erziehung entwickelt werden, und daß man diese in eine Form bringen könne, die der Menschheit angemessen sei. Dies eröffne uns den Ausblick auf ein künftiges glücklicheres Menschengeschlecht. Wie gern wird man diesem Gedanken nachhängen, welcher schon Platon zu dem Ausruf begeisterte: Es giebt nichts Göttlicheres als die Erziehung. Ohne das Gefühl der Begeisterung und ohne sich einen solchen erhabenen Zweck immer vor Augen zu stellen, könnten die Erzieher es wohl kaum auf die Dauer ertragen, ein fortwährendes Opfer zu bringen dadurch, daß sie sich zwingen, den männlichen Geist zur Kinderwelt herabzubeugen. Sie könnten kaum die Kälte des Gedankens überwinden, die Welt werde trotz aller Erziehung doch bleiben wie sie ist, würden sie nicht immer von der Hoffnung beseelt sein, daß ihre Bemühungen reiche Früchte tragen werden für die einzelnen und für die Gesamtheit.

Der Gedanke an die Veredelung des Menschengeschlechts ist es, der die Erzieher, und mit ihnen die Freunde des Volkes immer und immer wieder beschäftigt.

In beredten Worten wird geschildert, wie alles Hoffen auf bessere Zeiten vergeblich ist, wenn nicht die Menschen selbst gebessert werden. Von innen heraus muß der Bau der Menschheit geführt werden. Was ist gewonnen, wenn es gelingt, die Kultur des Erdbodens zu erhöhen, den Geist des Handels und der Industrie überall zu beleben, den Gesetzen und Grundverfassungen der Länder die höchste Vollkommenheit zu geben, wenn die Menschen nicht würdig sind, eine so schöne Erde zu bewohnen, und nicht fähig, auf ihr einen Himmel zu finden?

Ja man spricht es geradezu aus: Das Schicksal eines Volkes, seine Blüte wie sein Zerfall, hängen im tiefsten Grunde von der Erziehung ab, die der Jugend zu teil wird. Diesem Gedanken beugte sich auch Friedrich der Große in den Worten: „Wer die Menschen für gut hält, der kennt die Rasse nicht. Denn die menschliche Gattung, sich selbst überlassen, ist brutal. Bloß die Erziehung vermag etwas.“ Dieselbe Zuspitzung kehrt bei dem Königsberger Denker wieder in dem Satz: „Der Mensch kann nur Mensch werden durch die Erziehung. Er ist nichts, als was die Erziehung aus ihm macht.“ Auf Grund solcher Ansichten erscheint es leicht begreiflich, wie immer neue Anstrengungen darauf gerichtet sind, die mannigfachen Ansichten über Ziel, Mittel und Wege der Erziehung zu läutern, zu klären, zu ordnen und zusammenzufassen in eine Form, die nach dem oben erwähnten Ausspruche desselben Weisen der Menschheit angemessen ist. Es ist erklärlich, wie man nicht müde wird zu verkünden: Dasjenige Volk, das gemäß dieser Erziehungsform bis in die untersten Schichten hinein die tiefste und vielseitigste Bildung erlangt, ist das mächtigste und glücklichste, unbesiegbar für die Nach-

barn, beneidet von den Zeitgenossen oder ein leuchtendes Vorbild der Nachahmung für sie.

Und gewiß nicht mit Unrecht. Denn die geschichtliche Macht der Erziehung macht sich recht greifbar geltend, wenn es sich darum handelt, neue Gedanken in den Lebensinhalt der neuen Generation hineinzuarbeiten.

So könnte man leicht versucht sein, die Macht der Erziehung zu überschätzen, wenn man sieht, wie die hervorragendsten Geister alles von ihr erwarten. Zur Bescheidenheit werden wir aber gemahnt durch Thatsachen des täglichen Lebens. Denn sehen wir nicht immerfort Kinder und Völker weit hinter dem Ideal zurückbleiben, welches die Erzieher sich von ihnen entworfen, und wieder andere ohne besondere Veranstaltungen, allein ihrem inneren Drange folgend, ja unter den widerwärtigsten äußeren Verhältnissen tüchtig voranschreiten und sich weit erheben über den Kreis, aus dem sie hervorgegangen? Also bei den einen Rückgang trotz aller Erziehung, bei den andern Fortschritt aus eigner Kraft. Wo bleibt aber dann die Vervollkommnung des Ganzen, wo die entzückende Aussicht auf ein glücklicheres Menschengeschlecht infolge einer planvoll angelegten Erziehung?

Nun wäre es aber offenbar sehr verkehrt, daraus, daß die Erziehung nicht immer das erreicht, was sie sich vorgesetzt hatte, bei einzelnen sowohl wie bei ganzen Generationen, ihre Macht überhaupt in Frage stellen zu wollen. Ohne Zweifel thun Welt und Natur i. a. viel mehr für die zu Bildenden, als im Durchschnitt die Erziehung zu wirken sich rühmen darf. Aber ebenso kann unbestritten den üblen Einflüssen, die aus Welt und Natur auf den zu Bildenden einstürmen, durch eine planvoll angelegte Erziehung wirksam begegnet werden. Und diese Ansicht ist

auch im gewöhnlichen Bewußtsein tief eingewurzelt. Würde die Familie und die Gesellschaft sonst ein so tiefgehendes Interesse und eine so andauernde Fürsorge und Pflege einer Einrichtung widmen, von deren Wirkungslosigkeit jedermann sich genugsam überzeugt hätte? Wie oft kann man im gewöhnlichen Leben die Klage hören, daß das Scheitern eines jungen Menschenlebens die notwendige Folge einer verkehrten Erziehung gewesen sei; wie oft werden stark hervortretende Mängel entschuldigt mit der fehlerhaften Weise der Erziehung. Umgekehrt treten auch häufig genug pessimistische Äußerungen hervor, die dem Horazischen Wort beistimmen: naturam expellas furca, tamen usque recurret.

Zwischen diesen Extremen schwanken die Meinungen hin und her. Bald wird der Notwendigkeit, bald der Freiheit; bald der Natur, bald der Kunst; bald der Vererbung, bald dem Erwerb alles zugeschrieben. Unbeirrt durch diesen Streit nimmt die Gesellschaft Stellung für die Erziehung ein, indem sie es nicht dem Zufall überlassen will, was aus der heranwachsenden Generation werden soll. Sie hat zu diesem Zweck eine große Mannigfaltigkeit von Anstalten und Schulen eingerichtet, um in ihnen die Jugend für die verschiedenen Lebensstellungen und Lebensaufgaben ausbilden zu lassen.

Wenn die Familien vor allem für die Erziehung der einzelnen sorgen, so sollen die Schulen die überkommenen Güter der Gesittung, den wertvollen Schatz, an dem Jahrtausende gearbeitet, erhalten und weitergeben. Sie sollen dafür wirken, daß der Gesellschaft tüchtige Bürger zuwachsen, daß dem Volke die nationalen Kräfte und der Kirche die Verehrer der Gottheit nicht ausgehen. Diese ihre Stellung innerhalb der menschlichen Einrichtungen ist auf den Ge-

danken einer allmählichen Beseelung der Gesellschaft gegründet, als der obersten Stufe sittlicher Entwicklung, welcher dieselbe zuzustreben hat.

Auf dieser höchsten Stufe der Entwicklung würde die Gemeinschaft als eine wahrhaft beseelte sich darstellen. Die Gesamtheit ist durchdrungen von der klaren Einsicht in die ethischen Ideen, die das Leben des Gesamtkörpers regeln, und beseelt von dem festen Willen, dieser Einsicht zu gehorchen und als höchste Lebensaufgabe eine gleichmäßige und möglichst vollendete Darstellung dieser Ideen zu zeigen. Um diesem Ideal einer beseelten Gesellschaft sich allmählich anzunähern, dazu bedarf es verschiedener Einrichtungen. Die unentbehrliche Grundlage alles sittlichen Fortschrittes ist eine durchgreifende festgegründete Rechtsordnung. Ohne dieselbe gerät die Gesellschaft in Angst; sie verwirrt sich, arbeitet nicht oder wenig. Die ineinandergreifende Gliederung der einzelnen Thätigkeiten, die zweckmäßige Teilung der Arbeit kommt nur auf streng rechtlicher Grundlage zu stande. Die Gesellschaft faßt sich daher zunächst in der Form der Rechtsgesellschaft zusammen, um die Idee des Rechts innerhalb der Gesamtheit ganz und voll zur Erscheinung zu bringen. In enger Verbindung mit einem gut durchgebildeten Lohnsystem will es das Mißfällige des Streites und der Rechtsverletzung, sowie der unvergoltenen Wohl- und Wehethaten im gesellschaftlichen Leben möglichst beseitigen. Auf solchem Grund kann dann das Verwaltungssystem daran gehen, für eine reichliche Deckung der materiellen Bedürfnisse zu sorgen, um die rechte Stimmung zu erzeugen, welche zu allem wissenschaftlichen und künstlerischen Schaffen notwendig ist, und die Mittel zur Verfügung zu stellen, durch welche die mancherlei Kulturinstitute erhalten

werden können. Mit ihrer Einrichtung und Pflege beschäftigt sich das Kultursystem, das ohne die genannten gesellschaftlichen Einrichtungen nicht bestehen könnte, aber wiederum diesen mit reichlichen Zinsen zurückgiebt, was es selbst durch sie erhalten. Indem es in der Mehrheit den regen, lebendigen Sinn für Ordnung, Recht und Gesetz pflegt und den Rechtssinn ausbildet, hebt es die Rechtsgesellschaft auf eine höhere Stufe, auf welcher Streit, Rechtsverletzung, rohe Gewaltthat verabscheut wird. Ebenso wohlthätig äußert sich der Kultureinfluß auf die vollendetere Ausgestaltung des Lohnsystems, denn die höhere Kultur veredelt und verfeinert den Lohn und mildert die Strafen. Hinsichtlich des Verwaltungssystems aber weckt es die Einsicht in die Schönheit des Wohlwollens und ruft damit allmählich Gemeingeist und Opferwilligkeit für die gemeinsamen Zwecke hervor und prägt die Überzeugung ein, daß jede gründliche und haltbare Reform des Gesellschaftslebens nur in einer planvollen und stetigen Hebung der Volkskultur zu suchen ist. Von hier aus kann erst die höchste Form des gesellschaftlichen Lebens, die Beseelung der Gesellschaft, allmählich angebahnt werden.

Und eine solche planmäßige und planvolle Erziehung der einzelnen wie der Gesamtheit macht sich um so mehr nötig, je stärker die Einflüsse sind, die als verborgene Miterzieher den Erfolg in Frage stellen können.

Denn der Kreis der Familie sowohl wie des geselligen Verkehrs unterliegt Mächten, die in der Gesamtheit wirksam sind und in unsichtbaren Kanälen die ganze Atmosphäre durchziehen. Niemand weiß, von wannen diese Strömungen, diese Ideen stammen. Aber sie sind da; sie beeinflussen die Stimmungen, die Strebungen und Neigungen der Menschen und kein noch so Gewaltiger kann sich ihrem Eindruck

entziehen, kein Herrschergebot reicht in ihre Tiefen. Oftmals von einem Genie geboren, bemächtigt sich ihrer die Menge, des Urhebers vergessend. Die Macht des in der Masse wirkenden Gedankens treibt dann wieder den einzelnen zu kräftigen Entschlüssen. So vollzieht sich fortwährend ein merkwürdiger Kreislauf. Von Hochbegabten ausgehend durchfluten die Gedanken die Gesellschaft, und zwar nicht bloß die Erwachsenen, sondern durch diese auch die Werdenden, um in einzelnen Hochbegabten wiederzukehren, in denen sie vielleicht zu bestimmter Gestalt erhoben werden.

Wie dem auch sein mag, ob die Tragkraft der herrschenden Ideen mehr in einzelnen oder mehr in der Gesamtheit liegt, eine Wechselwirkung ist unleugbar und ihr Einfluß auf das jüngere Geschlecht unbestreitbar. Wenn der älteren Generation die sittlichen Spannkräfte verloren gehen, wird es nicht wunderbar erscheinen, daß das nachwachsende Geschlecht an Genußsucht und im Jagen nach materiellen Gütern die Väter noch zu übertreffen sucht. Der Geist der Familie und der Geist der Gesellschaft, beides in Übereinstimmung oder aber in Befehdung, arbeiten unausgesetzt an der Bildung der jugendlichen Geister und beeinflussen dieselben im guten oder im schlechten Sinne.

Außer diesen Faktoren aber suchen zwei Einrichtungen sich der Jugend zu bemächtigen, die beide stark, beide gewohnt zu herrschen, ihre Kräfte gerade darin messen wollen, wie weit sie die Bildungsstätten des Volkes in ihre Gewalt zu ziehen imstande seien. Es sind dies die Kirche und der Staat. Erstere will gläubige Glieder, letzterer gehorsame Bürger erzogen wissen. Da auf die Grundlegung überall etwas ankommt, wollen beide die Jugenderziehung in ihrem Sinne regeln nach dem bekannten Satz: Wer die Jugend hat, hat die Zukunft.

In beiden Fällen wird die Erziehungsform ein ganz bestimmtes, festes Gepräge erhalten. Das eine Mal wird man von einem System der Staatspädagogik, das andere Mal von einem kirchlich-pädagogischen System reden. Beide werden mancherlei Färbungen haben, je nach der verschiedenen Auffassung, je nach der verschiedenen Verfassung des Staates oder der Kirche. So hat erstere in den antiken Staatsbildungen und in einzelnen Philosophemen, wie in dem Platos und Fichtes, eine besondere Gestaltung erfahren, letztere in der Pädagogik der Jesuiten einen ausgeprägten Charakter erhalten.

Von allen Gewalten, welche sich der Erziehung bemächtigen wollen, sind Staat und Kirche die einflußreichsten. Übersehen wir aber noch einmal die Reihe der Mächte: Natur, Familie, geselliger Umgang, die Strömungen des Zeitgeistes, die politische und die kirchliche Verfassung der Gesellschaft — so werden wir finden, daß sie teils in Verborgenheit und ohne Bewußtsein des Zieles, teils in absichtlich planmäßiger Gestaltung sich der Erziehung annehmen. Zu den verborgenen Miterziehern gehören ohne Zweifel die Strömungen des Zeitgeistes, des geselligen Verkehrs, der Natur. In absichtlich planvoller Weise wird von der Familie, der Kirche, dem Staate die Erziehung der Jugend beobachtet. Jedes will einen bestimmenden Einfluß ausüben, jedes will die heranwachsende Jugend nach sich bestimmen. Das Recht der Familie hierzu wird kein Einsichtiger bestreiten wollen; aber nur zu oft wird dieses natürliche Recht geschmälert durch Ansprüche, welche der Staat und die Kirche erheben. Und wie oft sind auch diese beiden Mächte uneins und suchen sich gegenseitig den Rang abzulaufen!

So wird auch von dieser Seite her deutlich sichtbar, welche Bedeutung die Erziehung in dem Leben der Völker besitzt. Und dem denkenden Menschen erscheint es erklärlich,

wie die Freunde des Volkes, je ehrlicher sie es mit der geistigen und sittlichen Hebung meinen, desto tiefer und nachhaltiger in die großen Fragen der Erziehung nach allen ihren Seiten, nach der ethischen, der psychologischen, der soziologischen einzudringen sich bemühen.

Ihre Augen sollen sich für die verborgenen und die offenbaren Einflüsse erschließen, denen die heranwachsende Jugend preisgegeben ist. Sie werden darum zu der Frage getrieben: Giebt es eine höhere Einheit, welche die Kraft besitzt, die widerstrebenden Einflüsse aufzuheben, die guten Mächte in sich zu vereinigen und mit sich zu verschmelzen?

Wird es möglich sein, eine Erziehungsform zu finden, die nach dem Ausspruch Kants der Menschheit angemessen ist? Wird es gelingen, ein Erziehungssystem aufzustellen, das in sich widerspruchslos, von einheitlichem Geiste durchweht, alle guten und edlen Menschen aller Völker anzuziehen und mit nachhaltiger Begeisterung zu erfüllen vermag?

Wir hoffen es und wir versuchen es. Denn der Gedanke ist allzu quälend: was würde aus dem heranwachsenden Geschlecht werden, wenn es jenen Gewalten allein überlassen bliebe? Hieße dies nicht die Erziehung dem Zufall überlassen? Das ist aber nicht klüger, als Buchstaben ins Wasser schreiben. Nein, den unsichtbaren, unbewußt wirkenden Einflüssen muß, — wollen wir überhaupt das heranwachsende Geschlecht einer höheren Entwicklungsstufe zuführen — eine direkte, planvolle, bewußte Einwirkung gegenübergestellt werden, wie sie eben nur aus einem wohldurchdachten und festbegründeten Erziehungssystem hervorspringen kann.

Die ungeheuere Weite dieses Gebietes fordert zunächst zu einer klaren Orientierung auf. Deutlich lassen sich in demselben zwei Gruppen unterscheiden:

1. Die Untersuchung erstreckt sich zuerst auf die thatsächlichen Lebensverhältnisse, auf die Veranstaltungen der öffentlichen und Privaterziehung, auf die Praxis, wie sie sich im Laufe der Jahrhunderte gebildet hat, damit treten wir in das Gebiet der praktischen Pädagogik ein. Hierher gehören die Fragen nach der Schulverfassung (Schulverwaltung, Schulausstattung, Schulorganisation u. s. w.), nach der Haus- und Anstaltserziehung, nach der Gymnasial- und Volksschulpädagogik.

2. Fragen wir nach Wesen und Begriff, Notwendigkeit und Möglichkeit der Erziehung, nach den Grenzen und Schranken, nach dem Ziel, den Mitteln und Wegen derselben, so treten wir Betrachtungen näher, welche der theoretischen Pädagogik zufallen.

Beide Teile zusammen, der theoretische und der praktische, bilden die systematische Pädagogik. Ihr steht die historische gegenüber. Wenn wir die vorhandene Erziehung als ein Gewordenes ansehen und den Bedingungen ihrer Entwicklung nachgehen, so befassen wir uns mit der historischen Pädagogik. Diese hat ein Bild vergangener Erziehungszustände zu entwerfen und ihre Entwicklung bis zur Gegenwart zu verfolgen.

Demnach haben wir folgende Einteilung festzustellen:

Pädagogik.

A. Systematische Pädagogik. B. Historische Pädagogik.

I. Prakt. Päd. II. Theoret. Päd.

Wir beabsichtigen in Folgendem eine Übersicht über den systematischen Teil der Pädagogik zu geben und treten, der gegebenen Reihe folgend, zunächst in die Betrachtung der praktischen Pädagogik ein.

I. Teil.

Die praktische Pädagogik.

Die philosophische Betrachtung der praktischen Verhältnisse, unter denen die Erziehung stattfinden kann, wird zusammengefaßt unter dem Begriff der praktischen Pädagogik. Sie will die gemeinsamen Gesetze für die Erziehungsverhältnisse aufstellen und begründen, welche einer bestimmten Klasse angehören. Der Erziehungsvorgang spielt sich in konkreten Gestaltungen ab, die nach Maßgabe des Ortes, der Zeit und der Personen wechseln nnd in gewissen Beziehungen zu den Mittelpunkten der äußeren Organisation der Gesellschaft stehen: zu Familie, Gemeinde, Staat und Kirche.

Diese Beziehungen nachzuweisen, das Gleichgewicht der Kräfte, welche die Gesellschaft ausmachen, mit Rücksicht auf die Organisation des Schulwesens aufzuzeigen, kurz, die Erziehungsformen, unter denen die Bildung des heranwachsenden Geschlechts vor sich geht, und ihre beste Gestaltung darzustellen, dies ist die Aufgabe der praktischen Pädagogik. Sie will das Bildungswesen und seinen Gesamtorganismus überschauen, will die Stellung der einzelnen Teile in demselben aufdecken und nach Zweck und Gestaltung gegen einander abgrenzen.

Dieselbe überblickt die Mannigfaltigkeit der konkreten Lebensformen an der Hand einiger Begriffe. Indem sie nach dem Ort, der Zeit und den Personen fragt, welchen die Erziehung obliegt, gelangt sie zu folgender Gruppierung:

1. Die Erziehung findet im Hause, in der Familie statt. Als solche ist sie vorwiegend private Einzelerziehung.

2. Die Erziehung wird in besonderen Anstalten besorgt. Hier tritt sie als private Massenerziehung auf.

3. Die Erziehung wird von den Schulen übernommen und stellt sich dann als öffentliche Massenerziehung dar.

In diesen Formen tritt uns die Erziehung entgegen; sie sollen in den nachfolgenden Abschnitten einer kurzen Besprechung unterzogen werden, um sodann die Schulverwaltung und ihre Teile zu betrachten. Nachstehende Übersicht giebt den Gang der Darstellung an.

Praktische Pädagogik.

A. Von den Formen der Erziehung.
- I. Einzel-Erziehg.
  - 1. Private — Haus-Erz.
  - 2. Öffent. — —
- II. Massen-Erzhg.
  - 1. Private — Anstalts-E.
  - 2. Öffentl. — Schul-E.

B. Von der Schulverwaltg.
- 1. Verfassung.
- 2. Ausstattung.
- 3. Leitung.
- 4. Lehrerbildung.

A. Von den Formen der Erziehung.

1. Von der Hauserziehung.

„Erziehung ist Sache der Familien; von da geht sie aus und dahin kehrt sie größtenteils zurück.“

Herbart.

In der Hauserziehung findet eine Zusammenfassung sämtlicher Erziehungsthätigkeiten innerhalb der Schranken eines einzigen Lebenskreises statt. Dieser ist die Folge einer natürlichen, in der gemeinsamen Abstammung liegenden und darum in engere Grenzen eingeschlossenen Verbindung. Für ihre Wirksamkeit sind besonders drei Momente von Bedeutung: 1. Das Gefühl der Einheit und Zusammengehörig-

keit aller Glieder. Dasselbe entspringt aus der gemeinsamen Abstammung. 2. Das Gefühl der Abhängigkeit von einem Haupt der Familie. Dasselbe ergiebt sich aus den täglichen Wahrnehmungen von der Erhaltung des Ganzen. 3. Die vertrauteste Kenntnis der unmündigen Glieder der Familie. Diese ist das Ergebnis des allmählichen Wachstums und des innigen Familienverkehrs.

Betrachten wir die einzelnen Punkte noch etwas näher:

1. Das Hauptmerkmal der Familie ist die Einheit. Einheit und Konzentration sind Hauptforderungen, die an die Erziehung gestellt werden. Sonach erscheint die Familie als besonders günstiger Boden für die Erziehung. Vor allem ist es dem deutschen Gefühl eine besonders entsprechende Thatsache, daß die Familie immer und überall als dasjenige Verhältnis erscheint, welches die Erziehung wünschen und fordern müsse. So lange dieses Gefühl die Nation beherrscht, so lange wird sie selbst ihre Kraft und ihre Gesundheit behaupten.

Ein wie günstiger Boden die Familie aber für die Erziehung ist, kann aus folgenden Thatsachen ersehen werden. Wie leicht finden sich in der Familie willige Augen und bereite Hände; wie schnell organisiert sich da die Teilung der Arbeit, nicht um des schnöden Gewinnes willen, sondern wegen der stillen Anziehungskraft, die gerade von den bedürftigsten Gliedern des Kreises ausstrahlt. Wie leicht entwickeln sich ferner in der warmen Atmosphäre des Hauses mancherlei Neigungen und Interessen, die zu pflanzen der Schule oft so große Anstrengungen kostet. Alles sproßt in der Familie leicht von selbst empor. Die Jüngeren schauen auf die Älteren, der ganze Kreis beachtet teilnehmend die ersten Regungen des erwachenden Lebens und fördert

die ersten Versuche, woraus dann bestimmte Richtungen des kindlichen Gemütes erwachsen. Nirgends auch findet sich ein so reicher Schauplatz für das Entstehen der Teilnahme und des Wohlwollens, als in der Familie. Gerade die ersten Grundlagen sind für das ganze spätere Leben bedeutungsvoll. Innige Fürsorge kann oft später nicht ersetzen, was früher versäumt worden. Die enge Begrenzung des Feldes, die Beschränkung des Mitgefühls auf die wenigen Familienglieder ist die natürlichste Vorbedingung für Teilnahme und Wohlwollen. Auch das Subjektive im Charakter, die Selbstbeobachtung und Selbstregierung wird kaum sicherer gefördert werden als da, wo mehrere Personen stetig miteinander verbunden einander beobachten, mit Unbefangenheit sich beurteilen und in das richtige Verhalten die gemeinsame Ehre setzen.

2. Die Einheit der Familie ist die denkbar stärkste, weil das auf den physischen Voraussetzungen ruhende Gefühl der einheitlichen Abstammung die Zusammengehörigkeit aller Glieder gewährleistet. Die gesegnete Wirkung dieser Zusammengehörigkeit beruht vor allem in der einen inhaltschweren Voraussetzung, daß für alle Familienglieder ein Mittelpunkt vorhanden ist, von dem alle Hauptwirkungen ausgehen, um den alles sich bewegt, von dessen Willen das Ganze beherrscht und durchdrungen wird. Hierin gleicht der kleine Kreis der Familie ganz dem größeren Kreise des Staates, insofern letzterer ebensowenig der zusammenhaltenden, jede einzelne Thätigkeit schützenden Macht entbehren kann, wenn er nicht auseinanderfallen soll. Vertrauensvoll sehen die Glieder der Familie zu dem Oberhaupt empor. Und dies Gefühl der Abhängigkeit begünstigt zugleich die richtige Aufnahme des dem Menschen Teuersten, die reli-

giösen Gefühle. Ist das Familienverhältnis von edler Pietät durchdrungen, dann wird auch in dem Kinderherzen aufrichtiger Glaube Wurzel schlagen können. Gläubige Hingabe an den Führer der Jugend ruft auch die gläubige Hingabe an den Lenker der Geschicke hervor — ein Gedanke, den Herbart so schön in die Worte zusammenfaßte: „Dem Kinde sei die Familie das Symbol der Weltordnung, von den Eltern nehme man idealisierend die Eigenschaften der Gottheit."

3. An dritter Stelle hoben wir hervor, wie aus dem Familienverkehr sich die vertrauteste Kenntnis der unmündigen Glieder ergiebt. Und dies ist für die Erziehung etwas sehr Wesentliches. Was für den Landmann Kenntnis des Bodens, das ist für den Erzieher Sicherheit in der Auffassung der Kindernaturen. Diese wird durch einen längeren Umgang in den früheren Jahren weit eher gewährleistet als später, denn die Kindesnatur verliert an Durchsichtigkeit mit der Zunahme des Alters, nicht weil die Absicht des Verschweigens und Verbergens vorauszusetzen wäre, sondern weil die mehr und mehr zunehmende Kraft der inneren Verarbeitungen eine Scheu vor Berührung mit Fremden und Außenstehenden erzeugt, und weil erst bei näherem Umgang der Knabe geneigt ist, in diese innere Arbeit hineinsehen zu lassen. In der Familie ist die Bedingung hierfür vorhanden. So können wir wohl im zusammenfassenden Ueberblick sagen, daß auf dem Boden der Familienerziehung sowohl die Pflege und Ausbildung des leiblichen Organismus, als auch die Gemüts- und Charakterbildung gedeihen kann wie auf keinem anderen. Da, wo von Erziehung die Rede ist, wird immer die Familie, ihr äußerer und innerer Lebensgehalt, vorzugsweise in Frage kommen als eine Kraft,

von welcher die Zukunft des Kindes im wesentlichen abhängt. Man wird es daher erklärlich finden, daß Pestalozzi den Gedanken faßte, die Erziehung in die Hände der Mütter zu legen. Ihm verdanken wir die unverlierbare Einsicht, daß die häusliche Erziehung den Grundstein zu aller Menschenbildung legt und daß die tiefen Wirkungen, welche die Verkettung der Familie, die Ordnung und Sitte des Hauses auf die Entwicklung des Kindes ausübt, durch keinerlei Veranstaltung ersetzt werden können. Es war ein verhängnisvoller Irrtum, daß Rousseau bei der Erziehung Emils die Eltern ausgeschlossen und alle erziehende Macht auf den Lehrer konzentriert wissen will. Er verzweifelte daran, die Einheitlichkeit und Folgerichtigkeit in Plan und Maßnahmen der Erziehung anders herzustellen, als durch Trennung von Familie und Schule. Den Knoten, den Rousseau zerhieb, versucht eine besonnene Erziehungslehre zu lösen. Als heiligste und höchste aller Pflichten bleibt immer für die Familie die Erziehung der Kinder. Wieweit dieselbe gedeiht, hiervon hängt im wesentlichen Wohlfahrt, Gesittung und Bildung eines Volkes ab. Das Familienprincip ist wie für das religiöse so für das pädagogische Leben eines Volkes der Sammel- und Angelpunkt, dem gegenüber jedes Herrschergebot als machtlos erscheint.

2. Von der Anstaltserziehung.

Das Alumnat stellt gleichsam eine erweiterte Familie dar. Es hat zwar wesentliche Merkmale mit der Familie gemein, unterscheidet sich aber doch von ihr, so daß man nicht von einer Gleichheit zwischen Anstalt und Familie reden kann.

Das Alumnat kann nicht eine Familie sein:

1. vor allem wegen des Mangels jenes gewaltigen, natürlichen Bandes, das Abstammung, Blutsverwandtschaft, Familienliebe bildet;

2. wegen der größeren Anzahl ihrer Glieder. Die größere Anzahl erschwert die Durchdringung der einzelnen.

3. Die Zöglinge sind nicht während ihrer ganzen Jugendzeit, sondern nur teilweise im Alumnat. Fremde Gedankenkreise, aus früheren Jahren stammend, können leicht einen Gegensatz zwischen der Anschauung der Familie und der Anstalt hervorrufen, einen Gegensatz, der dem Verschmelzungsprozeß sehr hinderlich werden kann.

4. Es findet ein fortwährender Ab- und Zufluß von Zöglingen statt.

Trotz dieser offenkundigen Abweichungen wird aber die Alumnatserziehung doch immer in der Familie das Ideal sich vorhalten, dem sie nachzueifern habe. Sie muß danach streben, mit Pestalozzi sagen zu können: „Unsere Zöglinge sind mit uns ein Herz und eine Seele. Sie hängen mit ganzem Herzen an unserm Thun. Im ganzen herrscht der Geist eines großen häuslichen Vereins, in welchem nach dem Bedürfnis eines solchen ein reiner, väterlicher und brüderlicher Sinn überall hervorleuchtet."

Vor allem soll die Anstaltserziehung ihr Ziel in der Richtigkeit und in der Konsequenz der pädagogischen Veranstaltungen sehen. In den Anstalten soll Regelmäßigkeit und Einfachheit in der körperlichen Pflege herrschen, gymnastische Frische und Rüstigkeit zur Kräftigung und Stählung der Muskeln; ein eindringender, der Individualität wohl angepaßter, Interesse weckender Unterricht; eine starke, wohl-

wollende Führung mit weiser Benutzung des korporativen Elements.

Streben die Alumnate einem so hohen Ziele nach, sind sie ganz und gar vom pädagogischen Geiste durchdrungen, so ist der Satz, daß sie nur notwendige Übel seien, nicht haltbar. Denn dieselben können wirklich eine Pflanzstätte pädagogischen Denkens und Handelns werden und so auch der Wissenschaft große Dienste leisten. Ein Blick in die Geschichte der Pädagogik kann ja leicht zeigen, wie große Verbesserungen auf dem Gebiete der Erziehung von den Privatanstalten ausgegangen sind. Die Freiheit der Gestaltung, die diesen Anstalten immerhin trotz der staatlichen Aufsicht geblieben ist, vermag mancherlei Anregung zu neuen Versuchen, zu neuen Forschungen zu geben, was ja den Staatsanstalten mehr oder weniger versagt ist. Verkehrt ist es allerdings, die Berechtigung dieser Anstalten aus der angeblichen Thatsache herzuleiten, daß „die Familie der Gegenwart die Liebe und die Kraft zur Erziehung verloren habe“. Das ist zum Glück eine starke Uebertreibung. Denn wäre es so, daß unsere Familien abgewirtschaftet hätten, dann wäre für die Zukunft unseres Volkes wenig zu hoffen. Das Motiv zur Entäußerung der Kinder auf eine Reihe von Jahren liegt nicht schlechtweg darin, daß die Familien schwächer, sondern daß die Verhältnisse, in denen sie stehen, namentlich in größeren Städten, gespannter geworden sind, so daß für die Erziehung der Kinder wenig Kraft übrig bleibt. Hier, bei der hochgesteigerten Lebensführung und der Unfähigkeit einzelner Familien, bieten sich allerdings die Alumnate als willkommene Erziehungsstätten an. Wenn jedoch dieselben nur unter dem Gesichtspunkt des Gelderdienens arbeiten, wenn der Leiter einer solchen Anstalt

alles darauf absieht, möglichst bald Vermögen zu erwerben, wenn diese Institute auf den Boden des kaufmännischen Gewerbes sich stellen, dann dürfte mit vollem Recht ihre pädagogische Berechtigung bestritten werden. Denn je weiter sich dieselben von dem pädagogischen Ideal entfernen, umsomehr stellen sie die Wirkungen der Anstaltserziehung in Frage.

Einteilung der Alumnate.

Nach den verschiedenen Bedürfnissen, welche zu Erziehungsanstalten geführt haben, können wir verschiedene Anstalten unterscheiden.

1. Das Bedürfnis, den Kindern eine bessere Erziehung zu geben, als es das Elternhaus unter widrigen Umständen und zwingenden Verhältnissen zu geben vermag, führte zur Errichtung von Knaben- und Mädchen-Instituten.

2. Rücksichten auf den künftigen Lebensberuf. Militär-, klerikale Erziehungsanstalten u. s. w.

3. Vorzeitiger Verlust der Eltern. Dies führte zur Gründung von Waisenhäusern, die als Humanitätsanstalten ihre Berechtigung in sich tragen.

5. Geistige Schwäche. Dieser unglücklichen Kinder nehmen sich die Idioten-, sowie die heilpädagogischen Anstalten an.

6. Mangel eines der beiden höheren Sinne; Taubstummen- und Blinden-Anstalten.

Alumnate:

1. Knaben- Mädchen- Inst. 2. Klerik. Milit. Lehr-Anstalt. 3. Waisenhaus. 4. Rettungs-Anstalt. 5. Idioten-Anstalt. 6. Blinden- u. Taubst.-Anst.

(4.–6.:) Päd. Heil-Anstalten.

3. Von der Schulerziehung.

Die Gesellschaft sucht ihrer kulturellen Aufgabe nach zwei Seiten hin gerecht zu werden: 1. in der Errichtung und Pflege von Erziehungsschulen und 2. in der Einrichtung von Fachschulen. Erstere wollen eine allgemeine Bildung vermitteln, letztere wollen für einen bestimmten Beruf tüchtig machen. Das Verhältnis zwischen beiden wird durch den Fundamentalsatz bestimmt: Niemand darf zu früh aus der Erziehungsschule in die Berufsschule übertreten, sondern der speziellen Fach- und Berufsbildung muß durch eine umfassende Allgemeinbildung ein möglichst breiter und hinlänglich vertiefter Unterbau geschaffen werden. Geschieht dies nicht, so wird der geistige Horizont vorzeitig eingeengt, die Vielseitigkeit des Interesses abgestumpft. Die unausbleibliche Folge aber ist, daß man befangene, mechanische Köpfe erzeugt und dem betreffenden Stande selbst nur unbeholfene Arbeiter zuführt.

Zu den Fachschulen gehören die Ackerbau-, Bergwerks-, Forst-, Gewerbe- und Handelsschulen, die militärischen und nautischen Lehranstalten, die Lehrerbildungsanstalten, die technischen Hochschulen und die Universitäten.

Die Erziehungsanstalten bauen sich sozusagen in drei Terrassen auf. Sie bestehen aus der Volksschule, den Mittelschulen und den höheren Schulen. Keine der Schulen will für einen speziellen Beruf vorbereiten, sondern nur tüchtig machen für eine bestimmte Arbeitssphäre der Gesellschaft. Ist auch, wie wir sehen werden, der Rahmen ein engerer oder ein weiterer, in welchem die allgemeine Bildung vermittelt wird, so haben alle Erziehungsschulen, die größeren und die kleineren, die höheren und die niederen, doch nur

ein gemeinsames Ziel, das rein Menschliche im Zögling zu möglichster Vollendung zu bringen. Wißbegierde, Denken, Geschmack, Mitgefühl, Vaterlandsliebe und religiöses Interesse sollen ebensowohl im Schüler der kleinsten Dorfschule wie in dem der höheren Schulen erregt werden. In niederen wie höheren Schulen wendet sich die Erziehung an den Gedankenkreis, der aus dem Umgang mit den Mitmenschen, wie aus dem, der aus dem Verkehr mit der Natur stammt. Denn wo die Erziehung den ganzen Menschen bilden will, wird sie immer ihre ethische und ihre reale Seite haben, die sich gegenseitig ergänzen. Jede Erziehungsschule wird danach streben, daß dem Schüler das Sichversenken in religiöse Dinge ein Bedürfnis, der Umgang mit der Natur eine Quelle reinster Freude, die Gesellschaft großer, geschichtlicher Personen eine Erhebung, die Hingabe an alles Schöne und Edle eine Erquickung, das Forschen und Ringen nach Klarheit und Wahrheit eine Herzenssache werde. Hierin liegt die Bürgschaft dafür, daß die Volksgenossen bei aller Verschiedenheit und Getrenntheit hinsichtlich ihrer beruflichen Arbeit doch einander verstehen, einander stützen, einander tragen. Denn sie alle sind hervorgegangen aus der Erziehungsschule, dieser Verwalterin der köstlichsten Schätze für Familie, Gemeinde, Staat und Kirche. Die Einheit der Erziehungsschule liegt also in dem gemeinsamen Zweck, welcher ihr vorschwebt. Die Verschiedenheit ihrer Gestaltung ergiebt sich aus den verschiedenen Klassen, in welche die Gesellschaft sich spaltet, um den mannigfaltigen Bedürfnissen gerecht zu werden, die innerhalb eines größeren Ganzen entstehen, und die man als untere, mittlere und obere zu bezeichnen pflegt, je nach dem Bildungsgrad, den ihre Beschäftigung innerhalb der Gesellschaft verlangt. Aus

der Gliederung der staatsbürgerlichen Stände ergiebt sich die Abstufung des Bildungswesens; zunächst die klare, bestimmte Trennung zwischen Fach- und allgemeiner Bildung, und hinsichtlich letzterer die Abstufung in drei Glieder, der Volksschule, der Realschule und der höheren Schule.

Letztere will einerseits eine geeignete Vorbildung für die höheren technischen Lehranstalten (Polytechnikum, Berg-, Forstakademie ꝛc.) gewähren (Ober-Realschule), andrerseits durch Hinleitung zur wissenschaftlichen Arbeit für den Eintritt in den Gelehrtenberuf befähigen (Gymnasium). Die Bildung, welche hier vermittelt wird, ist historisch, insofern sie bis zu den Quellen unserer nationalen Kultur zurückgeht. Dem Gymnasium gegenüber stellt sich die Volksschule durchaus auf nationalen Boden; sie dient den breiten Volksschichten, dem Arbeiterstand im engeren Sinne, dem Bauern, Handwerker u. s. w. Die Mittel- oder Realschule zieht die europäisch-moderne Bildung mit in ihren Bereich, um dem Klein-Handel, der Klein-Industrie, dem niederen Verwaltungsdienst tüchtig vorbereitete Arbeiter zu geben und somit den Bedürfnissen der großen Mittelschichten unseres Volkes nachzukommen. Als „Realschule“ mit einer fremden Sprache behält sie die Knaben bis zum sechzehnten Lebensjahr, während die „Ober-Realschule“ mit zwei fremden Sprachen die Schüler bis zum 18. Lebensjahr führt, um höheren Ansprüchen zu genügen. Das Nähere wird in den folgenden Abschnitten gegeben werden. Hier nur noch der Hinweis darauf, daß die vorgeschlagene Gliederung als eine ungemeine Vereinfachung gegenüber den thatsächlich vorhandenen Schulgattungen erscheint. Denn giebt es jetzt nicht niedere und höhere Bürgerschulen, Oberrealschulen, Realgymnasien und Realschulen, Mittelschulen, Progymnasien, Realprogym-

nasien u. s. w.? Entsprechen diese verschiedenen Schulgattungen etwa bestimmten Bedürfnissen in der bürgerlichen Gesellschaft? Dies dürfte sehr schwer nachzuweisen sein. Ein Rückblick in die Entstehung dieses Reichtums von Schularten zwischen Volksschule und Gymnasium würde vielmehr zeigen, wie ungesund die Mehrzahl dieser Schöpfungen ist und wie notwendig ihre Beseitigung bezw. ihre Um- und Rückbildung zu solchen Schulanstalten, die nicht abliegenden Zwecken ihr Dasein verdanken, sondern vielmehr ihre Lebensfähigkeit aus einer inneren Daseinsberechtigung ziehen.

Wie blind, oder wie engherzig zeigt sich das Schulregiment, wenn es von einer falschen Latinität Schule und Gesellschaft nicht befreien kann und das Berechtigungswesen mit seinen Schäden weiter laufen läßt. Kann man es pädagogisch und wirtschaftlich rechtfertigen, eine große Menge von Schülern mit einer unfertigen Lateinbildung ins Leben zu entlassen? Was denkt man sich dabei, wenn man Schüler zum Betreiben des Latein zwingt, obwohl sie dasselbe gar nicht nötig haben und das Latein für ihre Bildung ganz ohne Wert ist? Die Geschichte der Realschule ist eine Leidensgeschichte. Sie, die reale Erziehungsanstalt sein und den nicht gelehrten Berufsarten die rechte Bildung übermitteln sollte, wurde durch die Einführung des Latein zu einer Pseudogelehrtenschule und in einen Wettlauf mit dem Gymnasium getrieben, der dem Volksleben selbst schwere Wunden geschlagen und die Gebildeten in zwei Lager getrennt hat.

Aus diesen ungesunden Zuständen kommen wir nur durch eine Vereinfachung und durch ein Zurechtrücken der einzelnen Bildungselemente in die rechten Bahnen heraus. Wie wir uns die Umwandlung denken, sei in nachstehender Tabelle noch einmal übersichtlich vorgeführt.

Organisation des Bildungswesens.

A. Erziehungsschulen.

I. Volksschule.	II. Mittelschule.	III. Höhere Schule.	
a) 1—5 Schuljahr: Allgemeine Grundschule. Gemeinsamer Unterbau für alle Schularten. b) 6—8 Schuljahr: Volksschule, Oberbau.	Realschule. Engl. oder Französisch. 6—10 Schulj.	a) Ober-Realschule. Französisch und Englisch. 6—12 Schulj.	b) Gymnasium. Griechisch, Lateinisch, Französisch, Englisch. 6—12 Schuljahr.
Arbeiterstand i. e. S. Bauer, Handwerker, Lohnarbeiter 2c.	Kleinhandel, Gewerbe, niederer Verwaltungsdienst 2c.	Bau- u. Berg-Akademie, Forstakadem., Landwirtsch., Ak., Post, Lehrersemin., Rechnungswesen, Handel, Industrie, Polytechnikum, Militär. Univers.	Universität. (Militär. Polytechnikum.)

B. Fachschulen.

Ackerbau-, Bergwerks-, Gewerbe-, Handels-Schulen. Forst-Akademie. Militär- und nautische Lehr-Anstalten. Lehrer-Seminar. Polytechnikum. Universität.

(Nur das Reife-Zeugnis der unter II. und III. gen. Anstalten sollte die Berechtigung zum Einjährigen-Dienst geben.)

I. Das Volksschulwesen.

Die Begriffe Leiter und Geleitete, Gebildete und Volk, von denen vielfach ausgegangen wird, sollen nicht zu künstlichen Gegensätzen verschärft, sondern zu natürlicher Harmonie ausgeglichen werden. Darin gipfelt alle Einzel- und alle Volkserziehung: nicht zu entzweien, sondern zu versöhnen; das Gefühl der nationalen Zusammengehörigkeit recht zu stärken und das Bewußtsein zu wecken, daß in einem machtvollen Ganzen alle Glieder zur Einheit zusammenzufassen sind. Vor diesem idealen Ziele schwinden Berufs- und Standesunterschiede. Nur Menschen begegnen den Menschen; Hoch und Niedrig, Arm und Reich befehden sich nicht, sondern finden sich im Bewußtsein gemeinsamer

nationaler Arbeit. Darum soll, wenn vom Volksschulwesen die Rede ist, nicht die Auffassung Platz greifen, als ob eine Kluft aufgethan sei zwischen den sogen. Volks- und höheren Schulen; sondern in dem Sinne soll davon gesprochen werden, daß die Volksschule die breite, gesicherte Grundlage bildet, auf welcher das stolze Gebäude des gesamten Bildungswesens sich aufbaut. Im Sinne der Einheit wird das Ganze gefaßt, jeder Teil nur als Glied des Ganzen betrachtet, unberechtigter Hochmut zurückgewiesen und jedem seine Schätzung innerhalb des Ganzen zuerteilt. So vom Standpunkt der Erziehung des gesamten Volkes, der oberen, mittleren und unteren Schichten. Eine Geringschätzung des Volksschulwesens zeugt von wenig staatsmännischer und socialpolitischer Einsicht.

Überdies ist dieselbe auch ganz ungerechtfertigt, da besondere Vorzüge das Gebiet des Volksschulwesens auszeichnen. Inmitten der heißen Kämpfe der Gegenwart steht die Volksschule als eine allseits anerkannte, gesicherte und in sich gefestigte Anstalt da. Eine höchst erfreuliche Thatsache! Denn die Volksschule soll ja den festen Grund bilden, auf dem sich das Gebäude der nationalen Erziehung erhebt. Wo aber der Grund fest und sicher gelegt ist, da ist viel geschehen. Einsichtige Staatsmänner und Pädagogen haben daher vor allem auf die Volkserziehung im engeren Sinne den größten Wert gelegt und alles Weiterschreiten der Nation, alle Fortbildung von der gesunden Fundamentierung des Ganzen abhängig gemacht. Es zeugt von sehr geringer Einsicht, das Gebäude von oben an errichten zu wollen. Wo dies geschieht, herrscht das Streben vor, zu blenden, von sich reden zu machen, aber nicht das wahre Wohl des Volkes zu fördern. Freilich ist die oft mühselige Klein-

arbeit in den Volksschulen den Blicken vieler verborgen und oft danken erst spätere Jahrzehnte es dem, der sich mit Verleugnung mancher Wünsche und Neigungen dem Dienste des Volkes hingab. Daß das Volksschulwesen in Deutschland sich eines gesunden und steten Wachstums erfreut, dazu trug vor allem die Thatsache bei, daß es zu allen Zeiten hochbegabte Männer gab, die es nicht für unwert hielten, ihre ganze Kraft der Hebung der Volkserziehung zu widmen. Von den Zeitgenossen oft über die Achsel angesehen sind sie unbeirrt in stillem Schaffen vorwärts geschritten und die Nachwelt hat es ihnen gedankt. Durch ihre Bemühungen sind der Gegenwart so wertvolle Ergebnisse überliefert, daß man wohl von einem gesicherten Besitz und von einer gewissen Festigkeit und Stetigkeit des ganzen Betriebes mit vollem Recht reden kann.

Die Bildungszeit umfaßt 8 Schuljahre, vom 6—14. Lebensjahr, für Knaben und Mädchen, der sich dann ein zweijähriger Fortbildungskursus anschließt. Die Einrichtung der Schule ist je nach der Größe der Gemeinden eine sehr verschiedene. Der ungeteilten, einklassigen Dorfschule stehen die geteilten, die 2—7 und 8klassigen Schulen in den Städten zur Seite, die dann als „Bürgerschulen" bezeichnet werden. In Bezug auf den Lehrplan ist die Normalität, d. h. die Vollzahl der Lehrfächer mit der obligatorischen Einführung des Turnens und Zeichnens erreicht, nachdem einmal der Standpunkt überwunden war, der das Volk unter dem Vorwand heilsamer Beschränkung in Unwissenheit erhalten will, dann aber über seine eigene Brutalität sich wundert. Die Einführung der Knabenhandarbeit in Garten und Werkstatt macht erfreuliche Fortschritte, allerdings noch nicht in der wünschenswerten engen Verbindung mit dem übrigen

Unterricht. Im allgemeinen ist das Bestreben lebendig, Unterricht und Schulleben immer mehr in den Dienst der Erziehung zu stellen, da die Lehrerseminare mit dem Fortschritt der Pädagogik eifrig bemüht sind, tüchtige Erzieher des Volkes heranzubilden.

Allerdings bleiben noch manche Wünsche im Hintergrund. So sehr eine Volkserziehung, welche, auf das Familienprinzip sich gründend, an der Geschlossenheit der persönlichen Überzeugungen festhält, den einheitlichen Charakter der Schule auch in religiöser Beziehung wahren und deshalb keineswegs die paritätische Schule als Ideal ansehen kann, so sehr wird sie die freiheitliche Bewegung innerhalb des religiösen Bekenntnisses betonen und gegen allen didaktischen Materialismus scharf sich wehren. Wenn die Volksschule einerseits sehr gern Hand in Hand mit der Kirche arbeitet als dem idealen Faktor, der ihr natürlicher Bundesgenosse ist, so muß sie doch andererseits jede geistliche Bevormundung energisch abweisen. Die Selbständigkeit des Volksschulwesens ist auch in mehreren deutschen Staaten bereits anerkannt und eine genaue Trennung der Gebiete der Kirche und der Schule zum Vorteile beider durchgeführt worden.

Sodann ist die Ausgestaltung der Lehrerseminare nach der Richtung erwünscht, daß der gemischte Charakter derselben aufgegeben und für die allgemeine Bildung besser gesorgt werde, ehe die Berufsbildung sich anschließt.

Ferner ist noch ausdrücklich hervorzuheben, daß die Volksschule in ihren ersten fünf Schuljahren sämtliche schulpflichtige Schüler aller Klassen und aller Stände in sich aufnehmen und erziehen soll. Das bedeutet die Forderung: die Volksschule bildet die Grundlage aller Schul-

gattungen. Nach Beendigung des fünfjährigen Elementarkurses verteilen sich die Schüler auf die verschiedenen Schulen, die alle auf diesem Untergrund weiter bauen: die Volksschule in ihrem Oberbau, die Bürgerschule, die Realschulen und das Gymnasium. Reicher Segen würde aus diesem gemeinsamen Unterbau für alle hervorspringen; er könnte überdies noch dadurch gesteigert werden, wenn jeder Schüler-Jahrgang von einem Erzieher wenigstens einige Jahre durchgeführt würde, ein Princip, das ebenso in den andern Schulen zum Vorteil der Erziehung zur Anwendung kommen sollte.

Endlich möge noch darauf hingewiesen werden, daß da, wo die Familien in der Sorge um das tägliche Brot ihren Kleinen nicht die nötige Pflege und Sorgfalt widmen können, die im Geiste Pestalozzis und Fröbels eingerichteten Kindergärten als willkommene Einrichtungen sich anbieten, um die Gewöhnung an Ordnung, Schicklichkeit und angemessene Beschäftigung herbeizuführen und die Gefühle der Teilnahme am Wohl und Wehe der Mitmenschen anzubahnen.

II. Die Realschulen.

Wie schon hervorgehoben, unterscheiden wir zwei Formen derselben, eine niedere und eine höhere. Erstere umfaßt 6, letztere 9 Schuljahre. In ersterer, der Realschule, wird eine fremde Sprache, Französisch oder Englisch, getrieben; in letzterer, der Ober-Realschule, werden zwei fremde Sprachen, Französisch und Englisch, gelehrt. Das Abgangszeugnis beider Anstalten sollte die Berechtigung zum einjährigen Dienst gewähren. Während die Realschule eine abgeschlossene Bildung übermitteln will, wie sie der mittlere Bürgerstand in unseren Städten braucht, soll die Ober-

Realschule für alle diejenigen Berufszweige vorbereiten, welche nicht gelehrte Berufe im engeren Sinne sind; also für das Forst-, Bau- und Bergfach, für den höheren Postdienst, für den Großkaufmann und Industriellen, für das Lehrerseminar, das Polytechnikum und die Militärlaufbahn. Auch sollte der Besuch der Universität den Abiturienten der Ober-Realschulen nicht verschlossen sein.

Die Vorteile dieser Organisation liegen auf der Hand. Diejenigen Berufszweige, denen das Lateinische als etwas ganz Überflüssiges vollständig gleichgültig erscheint, erhalten eine Vorbildungsschule, die in sich abgeschlossen ihren Zwecken nach jeder Richtung hin am besten entspricht. Die Überschraubung der Vorbildung hört auf. Die Gymnasien aber werden von allem unnützen Ballast, von allen den Schülern, die niemals daran dachten, dem gelehrten Beruf im engeren Sinn sich zu widmen, mit einem Schlag befreit. Eine zweifache unendliche Wohlthat! Für die Schüler, welche sich nicht mehr mit unnützen Studien abplagen, und für die Gymnasien, welche nicht mehr mit solch widerwilligem Schülermaterial sich abmühen müssen, das vor der Zeit, sobald nur eine bestimmte Berechtigung ersessen war, freudig der Schule den Rücken kehrte.

Soll die Volkserziehung wieder gesunden, so muß auch die Schulorganisation in vernünftige, d. h. in einfache Bahnen gelenkt werden. Möge diese Einsicht bald durchdringen und nicht das Wort zur Wahrheit werden: „In Deutschland gehören zwei Jahrhunderte dazu, um eine Dummheit abzuschaffen; eines, um sie einzusehen, das andere, um sie zu beseitigen.“ —

III. Das Gymnasium.

„Die jetzige Menschheit sänke unergründlich tief, wenn nicht die Jugend durch den stillen Tempel der großen alten Zeiten und Menschen den Durchgang zu dem Jahrmarkt des Lebens nähme."

Jean Paul.

Bis in die Gegenwart hinein hat das Gymnasium eine verhältnismäßig große Festigkeit und Unumstößlichkeit besessen. Veränderungen in dem bestimmenden Hauptfaktor, dem Kulturideal der gebildeten Kreise, bereiten sich eben nur sehr langsam vor. Sind sie aber eingetreten, so suchen sie auch ihren Einfluß auf die Gestaltung des Schulwesens geltend zu machen.

Offenbar wirken in der Gegenwart zwei mächtige Strömungen, welche der Idee des Gymnasiums gleich ungünstig gegenübertreten: 1) der Aufschwung der Naturwissenschaften und die starke realistische Zeitströmung; 2) die Stärkung des Nationalgefühls seit Wiederaufrichtung des Reichs.

Im ersten Fall wendet man sich gegen den Betrieb der alten Sprachen, die als tote unnütz erscheinen und einen überwundenen Standpunkt bedeuten sollen, im andern Fall will man die gelehrte Bildung nur auf vaterländischen Boden gestellt wissen. Beide Ansichten sind gleich einseitig und verderblich. Der alte Gegensatz zwischen Humanismus und Realismus ist in aller Schärfe wieder hervorgetreten. Und dies um so mehr, als die im Lehrplan und im Unterricht des Gymnasiums hervortretenden Mängel auch die Anhänger und Vertreter der klassischen Bildung zu scharfer Kritik veranlaßt haben. Als wichtigster Einwand tritt hervor, daß das Gymnasium herabgesunken sei zu einer Vorbereitungsanstalt für klassische Philologen, während es doch die Erziehungsanstalt für alle

gelehrten Berufe darstellen und zu einer tieferen Auffassung des nationalen Lebens in seiner Besonderheit und in seinem Zusammenhang mit der Gesamtentwicklung des europäischen Volkes vorbilden sollte. Der ideale Beruf des Gymnasiums muß eben immer und immer wieder den Nützlichkeitstendenzen der Gegenwart gegenüber betont werden. Dem Vertreter eines solchen Standpunktes sollte immer das Wort des Aristoteles vorgehalten werden: „Überall auf das Vorteilhafte zu sehen, ist des Freien und Edelsinnigen unwürdig."

Das Kennzeichen der gelehrten Bildung besteht in dem Festhalten an den Grundlagen, auf denen unsere Kultur erwachsen ist. Dies ist nötig für eine tiefere Erfassung des nationalen Lebens in seiner Besonderheit und in seinem Zusammenhang mit der europäischen Kultur. Die unteren Schichten unseres Volkes, deren Aufgabe nicht in der Förderung der geistigen Kultur bestehen kann, erhalten, wie wir schon darlegten, ihre Bildung auf dem Boden vaterländischer Stoffe; die mittleren Schichten aber im Zusammenhang mit der Kultur unserer Nachbarvölker; die gelehrten Kreise im historischen Verfolg der Kulturentwicklung von den klassischen Völkern her. Der Gelehrte soll die Welt der Kultur umsegeln, dem Gebildeten gestatten wir den Ausflug nach Frankreich und England, den Mann des Volks behalten wir bei uns zu Haus. Niemand wird die nationale Kultur in ihrem geistigen Bestand selbstthätig recht fördern können, der nicht eine umfassende historische Bildung erworben hat. Diese will das Gymnasium vermitteln. Und es ist nötig, daß es geschieht. Schon Herbart macht mit Nachdruck darauf aufmerksam, daß wir die historischen Fäden, an denen wir die Herkunft unserer Kultur rückwärts verfolgen, aufs behutsamste festhalten müssen, damit sie uns nicht entschlüpfen.

Und wenn dies keine andere Nation thäte, so sollte es die deutsche für sich und für alle andern thun. Geschehen muß es durchaus, will man nicht eine Herabsetzung des Bildungsstandes unseres Volkes herbeiführen. Wer dies wünscht, der stelle sich auf die Seite der radikalen Utilitarier. Wer aber die idealen Grundlagen unserer höheren Bildung und damit die idealen Grundlagen unseres höheren Jugendunterrichts beibehalten will, der muß für die Erhaltung des Gymnasiums eintreten. Allerdings nicht im jetzigen Betrieb. Derselbe krankt an gewissen Schäden; sonst wäre auch die Macht des letzten Ansturmes nicht zu begreifen. Man wird also zu Reformen, aber allerdings zu weitergehenden, als die neuesten preußischen Verordnungen es thun, sich wohl oder übel entschließen müssen. Wir möchten dieselben in folgenden Punkten sehen:

1. Die Neugestaltung erstreckt sich zunächst auf die Lehrerbildung. In welchem Sinne, dies wird in dem Abschnitt über Lehrerbildung gezeigt werden.

2. Der elementare Vorkursus, welcher jetzt 3 Jahre umfaßt, ist nicht zweckentsprechend. Die Schüler treten an die Erlernung einer fremden Sprache heran, ehe sie in ihrer Muttersprache nur einigermaßen geschult sind. Daher die Notwendigkeit, einen breiteren Unterbau zu schaffen, der die fünf ersten Schuljahre der Volksschule umfassen soll.

3. Das Griechische muß in den Vordergrund treten, da die Bedeutung der römischen Litteratur in pädagogischer Hinsicht sich mit der griechischen entfernt nicht messen kann.

4. Hauptaufgabe bleibt die Vertiefung in den Inhalt der klassischen Werke. Die Grammatik wird nicht um ihrer selbst willen betrieben, sondern nur so weit, als sie zur Vermittlung des Verständnisses der Schriftwerke nötig ist.

5. Die Fabel von „der formalen Bildung“ muß aufgegeben werden. Eine solche giebt es im allgemeinen gar nicht, sondern es bestehen so viele Arten derselben, als wesentlich verschiedene Gebiete geistiger Beschäftigung bestehen.

6. Der lateinische Aufsatz ist beseitigt; desgleichen müssen beseitigt werden die Extemporalien und das Übersetzen aus der Muttersprache. Der Sprachunterricht kann mit Rücksicht auf das unter Nr. 4 gesteckte Ziel in seiner Stundenzahl noch verkürzt werden, um Raum für andere Bildungselemente zu schaffen.

7. Das ästhetische Moment, welches zur Erfassung der alten Welt von so grundlegender Bedeutung ist, muß in wirksamerer Weise hervortreten. Ihm dient die Einführung des Kunst- und Zeichenunterrichts bis zu den obersten Stufen.

8. Die körperliche Ausbildung muß in weit wirksamerer Weise in Angriff genommen werden, als dies jetzt geschieht.

9. Den realistischen Fächern (Naturwissenschaften, Mathematik, Geographie) ist ein breiterer Raum und eine intensivere Betreibung einzuräumen.

10. Die Abgangsprüfung ist zu beseitigen. Dem Lehrerkollegium wird das Recht zuerkannt, das Reifezeugnis für den Besuch des Polytechnikums, der Universität 2c. auszustellen.

11. Dem Lehrerkollegium ist Freiheit zu geben in der individuellen Gestaltung der Lehrpläne unter Festhaltung gewisser allgemeingültiger Normen.

12. Das neu eingeführte „Zwischenexamen“ ist energisch zu bekämpfen, damit dasselbe baldmöglichst wieder beseitigt werde.

IV. Das Mädchenschulwesen.

Während das Knabenschulwesen einen außerordentlichen Reichtum an Organisationen aufzeigte, finden wir auf dem Gebiet des Mädchenschulwesens zwar auch einige Verschiedenheit, die sich aber doch im wesentlichen auf drei Schulgattungen zurückführen läßt. Die erste geht parallel mit der Knaben-Volksschule und schließt mit der Konfirmation ab; die zweite geht über dies Ziel etwas hinaus, entspricht der Knabenbürgerschule mit einer fremden Sprache, meist Französisch. Dies ist eine treffliche, noch nicht hinreichend durchgeführte Einrichtung für die Bildung der Töchter des gebildeten Bürgerstandes, des mittleren Beamten und Kaufmanns. Die dritte, die höhere Mädchenschule, will durch Betreibung zweier Fremdsprachen, sowie durch Vertiefung des Unterrichts, unterstützt durch einen Schulbesuch bis zum vollendeten 16. Lebensjahr, eine höhere Bildung vermitteln.

Über die Einrichtung, Wesen und Ziel der höheren Mädchenschule herrscht i. a. Übereinstimmung, wenn sich auch in neuerer Zeit in Frauenvereinen u. s. w. eine Strömung bemerkbar macht, welche die höhere Mädchenschule mehr als eine Parallel-Anstalt zum Gymnasium betrachtet, darum namentlich auf Förderung der Intelligenz, auf Anhäufung eines großen Wissens hinarbeiten will. Diese Richtung möchte das Gelehrtentum in die weibliche Welt übertragen, um letztere zu befähigen, an möglichst vielen Berufszweigen — auch an solchen, die bisher ausschließlich von Männern besorgt wurden — sich beteiligen zu können. Neue Gebiete sollen der weiblichen Thatkraft erschlossen, der Kampf ums Dasein soll erleichtert werden.

Dieser Strömung gegenüber vereinigen sich alle besonnenen Mädchenpädagogen in der Überzeugung, daß das Mädchen nicht für die Welt und ihre Geschäfte, sondern für das Haus und sein Walten erzogen werden soll, wenn auch einzelne Berufszweige, wie die des Erziehers, des Arztes, nicht verschlossen sein sollen. Immer soll aber nicht die intellektuelle, sondern die sittlich-gemütliche Bildung im Vordergrund stehen. Nicht gelehrte, belesene und viel gewandte weibliche Wesen brauchen die gebildeten Stände in Deutschland, sondern vor allen Dingen Mütter, die klaren Blickes in die Welt schauen und befähigt sind, den Geschäften des Mannes mit innerer Anteilnahme zu folgen; die das Herz auf dem rechten Fleck haben und das gesamte Familienleben mit der Wärme durchdringen können, welche zum fröhlichen Gedeihen nötig ist; die ihre Thatkraft dem Hauswesen widmen, mit Liebe und Lust in dieser Beschränkung schalten und walten und dabei gesund und kräftig sind, dies alles auf sich zu nehmen. Die erstgenannte Richtung, welche unter den Lehrern und Lehrerinnen wenig Anhänger zählt, ist eine mehr theoretische, die letzte eine durchaus praktische. Ersterer schwebt die Bildung des Kopfes, letzterer die Bildung des Herzens als höchstes Ziel vor. Nicht das Wissen an sich hat Wert, sondern nur soweit es in den Dienst einer charaktervollen Persönlichkeit tritt. Ohne Zweifel steht die zweite Ansicht dem deutschen Gemüt weit näher als die erste, welche ihre Nahrung zumeist aus Theorien zieht, welche von der Fremde hereingetragen werden. Daß übrigens besonders begabten Mädchen die Bahn für wissenschaftliche Studien, namentlich für medizinische und pädagogische, an der Universität auch in Deutschland frei gemacht werden, dürfte wohl nur noch eine Frage der Zeit sein.

Hinsichtlich der Kursusdauer der höheren Mädchenschulen setzt der sogenannte Berliner Normalplan (1886) neun Jahre fest im Gegensatz zu der bei weitem größeren Zahl der zehnjährigen Schulen, welche den nicht zu unterschätzenden Vorteil besitzen, daß sie bei Innehaltung gleicher Ziele die Unterrichtsarbeit jedes Jahres nicht so zu steigern brauchen, wie es die neunjährigen Anstalten thun müssen.

1872 fanden sich zu Weimar namhafte Vertreter des höheren Mädchenschulwesens zusammen, welche den Verein für höhere Mädchenschulen begründeten und in einer Denkschrift die Forderungen des Vereins den deutschen Staatsregierungen vorlegten. Neben denselben ist seit etwa zwei Jahren ein preußischer Verein getreten, welcher sich die besondere Aufgabe gestellt hat, dem Berliner Normalplan vom Jahre 1886 einen besseren gegenüber zu stellen, sowie für die gesetzliche Regelung des Mädchenschulwesens in Preußen zu arbeiten. Der deutsche Verein verfolgt mehr allgemein ideale, der preußische mehr praktische Ziele.

B. Von der Schulverwaltung.

Die Schulverwaltung hat im allgemeinen vier Aufgaben zu erfüllen: Gründung, Erhaltung, Ausstattung und Leitung des Schulwesens, sowie die Ausbildung der Lehrer für die verschiedenen Schulgattungen. Danach sprechen wir

1. Von der Schulverfassung.

Die Schulverfassungsfrage ist in unsägliche Verwirrung geraten durch den Mangel an objektiver Auffassung und ihre Verflechtung mit politischen und kirchlichen Parteikämpfen. Viele weisen jeden Vorschlag einer Neugestaltung ab, er müßte denn ihren Prinzipien zu noch schärferer

Durchführung zu verhelfen suchen. Bei den öffentlichen Verhandlungen hat sich aber gerade diejenige Ansicht kein Gehör verschaffen können, welche in der Stille von der Wissenschaft in engeren Kreisen ausgebildet worden ist. Ja unter den Lehrern selbst tritt eine starke Einseitigkeit hervor, insofern bei ihnen das Bestreben mächtig ist, sich mit Haut und Haaren der Staatsallgewalt zu überliefern, da sie vom Staat allein alles erhoffen: Hebung ihrer sozialen Stellung und reichliches Auskommen. Überdies geben gewisse politische Parteien ihnen nicht undeutlich zu verstehen, daß, wenn sie an das Ruder gelangt seien, dem Lehrerstand alles erfüllt werden solle. Durch solche egoistische Bestrebungen wird die Frage nur noch mehr gestört, die in der That eine schwierige genannt werden muß.

Denn es handelt sich hier um nichts Geringeres, als die Ansprüche der verschiedenen Faktoren, die an dem Erziehungswesen ein natürliches Interesse haben, gegen einander abzuwägen und vorurteilsfrei mit einander zu verbinden. Es heißt den Knoten nicht entwirren, sondern ihn einfach durchhauen, wenn ohne weiteres auch auf diesem Gebiet die Staatsallgewalt auf den Thron gehoben und die Berechtigung der anderen Faktoren, an der Entwicklung des Schulwesens selbstthätig mitzuwirken, zurückgewiesen wird. Denn es kann dies nur geschehen unter Schädigung der Schulinteressen selbst, welche immer, wie alle geistigen Bewegungen, um so besser gedeihen, je mehr die hierfür thätigen Faktoren sich an ihrer Förderung beteiligen. Das natürlichste Anrecht besitzt ohne Zweifel die Familie, ferner die Gemeinde und die Kirche. Zwischen diesen Faktoren und dem Staat hat die Schulverfassung das rechte Verhältnis herzustellen, insofern sie den natürlichen Interessen

jeder einzelnen Sphäre, die als solche die tiefsten Wurzeln besitzen, Veranlassung zum Hervortreten und hinlänglich freien Spielraum gewährt. Jede Verfassung, welche den natürlichen Interessen nicht Rechnung trägt, wird Keime zu fortwährenden Streitigkeiten in sich tragen und nimmer die Wärme eines wachsenden, gesunde Früchte zeitigenden Organismus bewahren.

Wie wir schon mehrfach dargelegt haben, ist die Familie der natürliche Träger der ersten und höchsten Interessen der Erziehung. Also ist von hier auszugehen. Die Grundvoraussetzung jeder Schulverfassung bildet die Anerkennung des Familienrechts in der Erziehung. Dieses muß von allen mitbeteiligten Faktoren beachtet und dementsprechend die Leistungen der einzelnen bestimmt werden. Die Organisation beginnt mit der Gründung lokaler Schulgemeinden, d. i. von Familienverbänden, deren Glieder sich zu einem und demselben Erziehungsideal bekennen. Unter Anlehnung an die Organisationen der bürgerlichen, staatlichen und kirchlichen Gesellschaft sind dieselben dann zu Kreis- und Provinzialschulgemeinden zu erweitern, dementsprechend die Gliederung der Schulbehörden einzurichten, und überall diejenigen Stellen genau zu bezeichnen, wo der in klare Formen zu bindende Einfluß des Staates und der Kirche einzutreten berechtigt ist. Durch eine solche Verfassung wird die nötige Selbständigkeit des Erziehungswesens neben Militär, Kirche, Justizwesen u. s. w. gewährleistet, eine angemessene Mitwirkung aller korporativen Interessenten gesichert, der volkstümliche Charakter und die enge Fühlung mit dem Volksgeist gewahrt, wie dies bei einer nur von oben herab regierten Schule nie sein kann; endlich ein wirksamer Schutz gegen den Wellenschlag des politischen, religiösen und

sozialen Parteiwesens aufgerichtet. Hervorzuheben ist noch, daß bei dem Aufbau des Schulwesens in jeder Instanz neben dem ausführenden Amt auch eine repräsentative Versammlung geschaffen wird, neben dem Schulamt der Schulvorstand, neben dem Kreisschulinspektor die Kreisschulsynode, neben der Provinzialbehörde die Provinzial-Schulsynode, neben dem Ministerium die Landesschulsynode.

Durch eine solche Schulverfassung, in der alle Beteiligten zu ihrem Rechte gelangen, wird ein gesundes, kräftig pulsierendes Leben gewährleistet. An die Stelle des absoluten Staatsregiments ist also ein, wenn auch nicht ganz anderes, nur aus den Familien hervorgegangenes, so doch ein an die Mitwirkung der letzteren gebundenes zu setzen. Nur dann, wenn das Prinzip des unbeschränkten Staatsschulwesens aufgegeben wird, kann die Schule zum Heil der Familie wie des Staates wahrhaft gedeihen, ebenso wie das kirchliche Leben da am schönsten blüht, wo die Familien nicht mundtot gemacht sind, sondern an der Entwicklung des religiösen Lebens lebhaften Anteil nehmen dürfen.

Wie wir uns eine prinzipielle Gestaltung des Schulwesens denken, möge aus folgenden Sätzen erkannt werden:

I. Die Schulgemeinde.

1. Die ursprünglichsten und natürlichsten Rechte wie Pflichten der Jugenderziehung gegenüber hat die Familie.

2. Die Schule kann nur betrachtet werden als eine Veranstaltung der Familien zu einer gemeinsamen Erziehung der Jugend. Eine Genossenschaft von Familien, die eine gemeinsame Schule besitzen, bildet eine Schulgemeinde.

3. Als unmündige Glieder der Familie gehören die Kinder nur mit der Familie einer ethisch-religiösen, einer

bürgerlichen, und einer politischen Gemeinschaft an. Die Anrechte der Kirche, der bürgerlichen Gemeinde und des Staates können darum nur indirekte sein, so groß und bedeutungsvoll sie auch an sich sein mögen.

4. Die gemeinsame Erziehung bedingt, daß die betreffenden Familien und die berufsmäßigen Erzieher in den wichtigsten Erziehungsgrundsätzen übereinstimmen, also gewissenseinig sind.

5. Die Gewissenseinigkeit oder die gemeinsame Lebensanschauung der Schulgemeindeglieder hat historisch wie rechtlich innerhalb der staatlich anerkannten Religionsgesellschaften einen bekenntnismäßigen, wenn auch vielfach sehr reformbedürftigen Ausdruck gefunden. Naturgemäß haben die Schulgemeinden nach der Innenseite hin auf dem Boden dieser Religionsgesellschaften sich zu gründen. Die Schulen, die auf diesem Boden stehen, gelten als öffentliche.

6. Verständigen sich Familien verschiedener Konfession oder Dissidenten zur Gründung einer gemeinsamen Schule, so darf auch dieser Simultan- beziehentlich paritätischen Schule die staatliche Anerkennung als öffentliche Schule nicht versagt werden.

7. Daneben muß auch einzelnen Personen, Familien und Familiengenossenschaften, so weit sie sich über ihre Erziehungsgrundsätze genügend ausweisen können, die Errichtung von Privatschulen gestattet werden unter gewissen vom Staat zu bestimmenden Einschränkungen.

8. Die sämtlichen freien Schulgemeinden eines Landes bilden ein gemeinsames Landesschulwesen, das sich in aufsteigender Weise folgendermaßen gliedert:

a) Lokal-Schulgemeinde,
b) Kreis- (Stadt-) Schulgemeinde,

c) Bezirks-Schulgemeinde,
d) Provinzial-Schulgemeinde.

9. Sämtliche öffentlich anerkannten Schulgemeinden erhalten korporative Rechte, insbesondere das Recht der Selbstverwaltung. Die Verfassung erhält demnach einen synodalen Charakter, und zwar so, daß die Einzelschulgemeinde einen Schulvorstand erhält; die Kreis- und Bezirksgemeinde eine Kreis- und Bezirksvertretung; die Provinzialgemeinde eine Provinzialschulsynode; das Landesschulwesen eine Landesschulsynode.

10. Damit das Selbstverwaltungsrecht auch nicht auf dem Papier nur bleibe, sondern ein thatsächliches werde, von dem Lokalschulvorstand bis zur Landesschulsynode hinauf, sind die Familienvertretungen mit den nötigen Befugnissen in aufsteigender Reihe auszustatten auf Grund der Wahrheit, daß nur diejenige korporative Vertretung Leben entfalten kann, die auch etwas zu bestimmen hat. Nur bei solcher Decentralisation kann das Schulwesen wahrhaft gedeihen, da es von der Arbeit des ganzen Volkes getragen wird. Der Staat aber, dem das Oberaufsichtsrecht verbleibt, wird dabei nur gewinnen, ebenso wie die Kirche, deren Einfluß in den Schulvertretungen wirklich zur Geltung gebracht werden kann, ohne daß sie sich mit dem Odium eines direkten Eingriffes in das Bildungswesen zu belasten braucht. Staat, Kirche und Schule sollten eine Gesamtpersönlichkeit bilden, in der die verschiedenen Wirkungskreise bei aller Selbständigkeit sich durchdringen, tragen, stützen.

II. Die Kirche.

1. Die religiösen Gemeinschaften erkennen die vollständige Selbständigkeit der auf ihrem Boden erwachsenen

Schulgemeinden an. Deshalb verzichten sie auf jedes besondere Recht, insbesondere auf das Aufsichtsrecht über die Schule.

2. Dem Geistlichen ist es gestattet, dem Religionsunterricht in der Schule beizuwohnen. Hat er an demselben bestimmte Ausstellungen zu machen, so berichtet er an seine vorgesetzte Behörde. Diese legt die betreffenden Beschwerden der Schulsynode zur Entscheidung vor. Ein direktes Eingreifen in den Lehrplan und in die Lehrweise des Religionsunterrichts der Schule ist dem Geistlichen nicht gestattet.

3. In der Schulsynode ist den Geistlichen Gelegenheit gegeben, ihre pädagogischen Überzeugungen in Bezug auf Lehrplan, Lehrbücher und Lehrweise zur Geltung zu bringen.

4. Der Kirche wird das Recht zugestanden, zu den staatlichen Lehrerprüfungen einen Vertreter zu senden, dem Sitz und Stimme in der Prüfungskommission einzuräumen ist.

III. Die bürgerliche Gemeinde und der Staat.

1. Wie die Schule sich nach der Innenseite möglichst auf dem Boden der religiösen Gemeinschaften aufbauen muß, so äußerlich auf dem Boden der bürgerlichen Gemeinde und des Staates.

2. Die bürgerliche Gemeinde und der Staat übernehmen die Verwaltung der äußeren Schulangelegenheiten (Schulbau, Besoldungsverhältnisse u. s. w.).

3. Der Staat ist jedoch nicht befugt, die Grundlage und das Wesen der Familie anzutasten. Deshalb darf er nicht daran denken, die Schule zu verstaatlichen, d. h. Erziehung und Unterricht der Jugend ausschließlich in die Hand nehmen und für seine Zwecke benutzen zu wollen.

4. Der Staat führt jedoch das Oberaufsichtsrecht über die Schulen. Er hat das Recht, zu fordern, daß Erziehung und Unterricht nicht vernachlässigt werden, daß die Schulen keine ihm feindliche Richtung einschlagen, daß sie gewisse für seine Aufgabe notwendige Ergebnisse erzielen. In letzter Hinsicht hat er gewisse Minimalziele für die einzelnen Schulgattungen festzustellen.

5. Der Staat richtet pädagogische Aufsichtsorgane ein, die den Schulverbänden helfend und unterstützend zur Seite stehen, etwa:

a) Das Kreis- bezw. Bezirksschulamt neben dem Kreis- bezw. Bezirksausschuß;
b) den Provinzial-Schulrat neben der Provinzial-Schulsynode.
c) den Oberschulrat (Abteilung für das Schulwesen im Kultusministerium) neben der Landes-Schulsynode.

6. Der Staat beruft die Schulsynoden ein, überwacht das genaue Ineinandergreifen aller im Schulwesen beteiligten Faktoren und sorgt so für die einheitliche Regelung des gesamten Bildungswesens.

7. Der Staat regelt mit den Gemeindevertretungen die finanzielle Seite und überwacht den rechten Ausgleich bei Aufbringung der nötigen Mittel.

8. Der Staat hat das Recht, Privatschulen aufzulösen, wenn sie den nationalen Interessen entgegen wirken und gemeingefährliche Tendenzen verfolgen.

2. Von der Ausstattung der Schulen.

Die Schulverwaltung hat vor allem die Aufgabe, die Bedürfnisse der Schule zu erforschen und durch zweckmäßige Veranstaltungen zu befriedigen. Die Hauptrichtungen dieser

Sorge sind gegeben in den drei Begriffen der Räume, der Lehrmittel und der Personen.

1. Über die Schulräume giebt die Schulgesundheitspflege die nötigen Anweisungen. Zum Glück ist das Streben der Schulverwaltung von einer übel angebrachten Sparsamkeit zurückgekommen; ja in vielen Städten und Dörfern bilden die Schulhäuser einen prächtigen Schmuck. Nach dieser Seite hin ist ein großer Fortschritt gegen früher zu verzeichnen. Die Schulverwaltungen wetteifern miteinander, die besteingerichteten Schulhäuser zu besitzen.

2. Von den Lehrmitteln. Auch hier sehen wir gegen früher einen bedeutenden Fortschritt. Die notwendigsten Bedürfnisse für den Unterrichtsbetrieb sind wohl überall vorhanden; Lehrmittelhandlungen sorgen für rasche Anschaffung; Schulmuseen geben einen trefflichen Überblick über den Reichtum an Lehrmitteln, wie sie dem Lehrer jetzt auf allen Gebieten zu Gebote stehen.

3. Die größte Sorge für die Schulverwaltung ist offenbar die, tüchtige Lehrer zu gewinnen und die gewonnenen zu behalten. Hierauf hat die Dotation nicht geringen Einfluß. Wenn F. A. Wolf die Forderung an den Lehrer stellte: Sei immer gesund und versteh' es, wo und wann es nötig, leidenschaftlich zu hungern — so ist dies zwar eine sehr ideale Forderung, aber es ist nicht recht einzusehen, warum gerade der Lehrerstand solche Opfer bringen soll, dessen Hingabe an die Erziehung der Jugend an sich schon so viel Entsagung und Anspannung aller Kräfte erfordert. Vielmehr müßte eine reichliche Dotation die Kraft des Erziehers aufs wirksamste unterstützen. Die Ärmlichkeit des Einkommens übt einen zweifachen, schädlichen Einfluß auf den Lehrer aus, insofern sie Einschränkung, Not

und Sorgen hervorruft, und zweitens dadurch, daß sie ihn zu Nebenarbeiten treibt. Eins ist aber so schlimm wie das andere. Denn beides untergräbt die Grundstimmung, ohne welche das Erziehergeschäft nicht gedeihen kann, die Freudigkeit am Beruf und die Heiterkeit des Gemüts. Wie soll aber die Begeisterung beim Lehrergeschäft, wenn sie auch durch dessen hohe Bedeutung angeregt war, erhalten und genährt werden, wenn Zurücksetzung, Not und Sorgen fortwährend damit verbunden sind? Allerdings soll der Erzieher sein Geschäft nur aus inniger Liebe zu ihm, nie aus schnödem Eigennutz treiben. Und es giebt kein Geschäft, welches mehr als das des Erziehers durch seine innere Würde, durch seine hohe Bedeutung zur Ertragung aller Anstrengungen und Aufopferungen anspornt. Aber von der allergrößten Begeisterung und den erhabensten geistigen Genüssen allein kann niemand leben; auch das edelste Gemüt des Erziehers bleibt immer ein menschliches. Daher erscheint es als dringende Pflicht, die soziale Stellung des Lehrerstandes der Bedeutung angemessen zu regeln, welche die Gesellschaft dem Erzieherberuf beimißt, und das Auskommen desselben so reichlich zu bemessen, daß jegliche Unzufriedenheit mit der äußeren Lebenslage von vornherein ausgeschlossen ist.

3. Von der Leitung der Schulen.

Ein System von Kräften bedarf immer und überall der regulierenden Gewalt, welche hier in der obersten Staatsleitung gesehen werden muß. Ihr liegt die Führung und Beaufsichtigung des gesamten Schulwesens ob. Diese Leitung hat sich vor allem zu hüten vor Härte, Tyrannei, Büreaukratismus und Schablonisierung, welche das Gedeihen des

Schullebens gefährdet. Das französische Ideal, wonach der Unterrichtsminister sich rühmen konnte, an jedem beliebigen Tag die Uhr in die Hand nehmend, genau angeben zu können, ob in allen Schulen der Departements die Lehrer in dieser Minute bei dem Repetieren oder bei dem Diktieren, bei der Lektüre oder der Grammatik stehen, paßt nicht für deutsches Wesen. Hier will die Persönlichkeit, die Individualität freien Spielraum haben; ihre Wirksamkeit hängt mit der Freiheit der Bewegung eng zusammen. Überall will die Leitung nicht als eine Last, nicht als ein Druck empfunden sein, sondern wie ein Freundschaftsdienst, der zur Förderung der persönlichen Wirksamkeit geschieht. Daß hiegegen oft gefehlt wurde, hängt teils mit der Einrichtung der Abgangsprüfungen unter staatlicher Aufsicht, teils mit der Thatsache zusammen, daß zur Inspektion über die Schule ganz ungeeignete Persönlichkeiten bestellt wurden. Die Entwicklung des Schulwesens brachte es mit sich, daß der Staat bei der Aufsicht in den unteren und mittleren Schulen sich der kirchlichen Behörden bediente. Dies ging so lange an, solange das Schulwesen in seiner Entwicklung noch ganz in den Anfängen steckte. Bei dem jetzigen Stand desselben aber ist die Forderung unabweisbar, daß nur von einer fachmännischen Beaufsichtigung die Rede sein darf, d. h. daß für die Leitung und Inspektion der Schulen nur solche Männer bestellt werden dürfen, welche eine tüchtige pädagogische Ausbildung nach der theoretischen wie nach der praktischen Seite hin genossen haben.

Hervorzuheben ist noch, daß mit der Besetzung der Kreisschulinspektionen durch Fachmänner und durch Bildung kleinerer Kreise die sogen. Lokalschulaufsicht fallen gelassen werden kann.

4. Von der Lehrerbildung.

Die Schulverwaltung hat sich auf diesem Gebiete bisher eine merkwürdige Inkonsequenz zu Schulden kommen lassen. Für die pädagogische Ausbildung der Volksschullehrer fing sie an seit mehr als 100 Jahren zu sorgen und in den letzten Jahrzehnten ist außerordentlich viel hierfür geschehen, während für die Lehrer an den mittleren und höheren Schulen wohl hinsichtlich der fachmännischen Ausbildung an den Universitäten in steigendem Maße gesorgt, aber die erzieherische Aufgabe gänzlich vernachlässigt wurde. Das Fachwissen erschien als Hauptsache, die philosophisch-pädagogische Bildung wurde als etwas ganz Nebensächliches betrachtet; umgekehrt wurde bei den Volksschullehrern das Fachwissen, beziehungsweise die allgemeine Bildung vernachlässigt, dafür aber die pädagogische Seite weit mehr betont.

In dem letzten Satz ist bereits angedeutet, nach welcher Richtung hin die Ausgestaltung der Volksschullehrer-Seminare sich zu bewegen habe. Der gemischte Charakter, welchen die betreffenden Anstalten jetzt an sich tragen, muß zu Gunsten der Berufsbildung beseitigt und das Seminar zu einer Fachschule fortgebildet werden. Dies setzt allerdings voraus, daß die gegenwärtig ganz unzureichende Präparandenbildung bedeutend erweitert und vertieft, oder die allgemeine Bildung am besten durch die Absolvierung einer Ober-Realschule herbeigeführt werde. Bei dem gegenwärtigen Standpunkt der Seminare pflegt weder die allgemeine Bildung, noch die pädagogische Fachbildung zu ihrem vollen Recht zu kommen, weshalb dem Volksschullehrerstand der Fluch der Halbbildung anzuhaften pflegt, den wegzunehmen

eine einsichtige Schulverwaltung alles in Bewegung setzen sollte.

Hinsichtlich der pädagogischen Ausbildung der Schulamtskandidaten für höhere Schulen ist in Preußen ein bedeutender Schritt nach vorwärts gethan worden, insofern dem bestehenden sogen. Probejahr ein Seminarjahr vorgeschoben und mit einer größeren Anzahl von Gymnasien und Realgymnasien Seminare verbunden wurden. Bisher wurde in Preußen die pädagogische Ausbildung auf zwei Wegen versucht: 1. in elf praktisch pädagogischen Seminaren, die von der Universität getrennt sind, und 2. in dem sogenannten Probejahr. Sein Zweck war, für die große Masse der Kandidaten, welche nicht in die pädagogischen Seminare aufgenommen werden können, mindestens ein Jahr lang Gelegenheit zur praktischen Unterrichtsübung zu geben. Diese Einrichtung wurde schon frühzeitig als gänzlich unzureichend erkannt. Schon im Jahre 1849 hatte die Landesschulkonferenz unter dem Minister von Ladenburg die Erfolglosigkeit des Probejahres ausgesprochen; aber erst 1889 wurde ein Schritt gethan, um derselben entgegen zu arbeiten durch Gründung der Gymnasial-Seminare.

Ihnen zur Seite sind pädagogische Universitäts-Seminare einzurichten, schon aus dem Grunde, um auch denjenigen Lehrern, welche weder an Volksschulen noch an Gymnasien arbeiten, Gelegenheit zu pädagogischer Ausbildung zu geben, also den Lehrern an Realschulen, Lehrerseminaren, höheren Mädchenschulen u. s. w., wie auch den Theologen und Schulinspektoren. Aber es sprechen noch andere, wichtige Gründe für Einrichtung von pädagogischen Seminaren an unseren Universitäten. Im allgemeinen kann es gewiß nur zum Schaden der Volksentwicklung geschehen,

wenn ein so wichtiges Gebiet, wie es die Wissenschaft der Erziehung ist, von der lebendigen Kraft der Universität abgelöst wird, während doch alle hauptsächlichen Seiten unserer nationalen Kultur dort eingehende Pflege finden. Kaum einem Gebiete kann das Schablonisieren so gefährlich werden, wie dem des Schulwesens, wenn man Wert darauf legt, daß ein frischer, kräftiger und selbständiger Geist darin wehe. Eine einsichtige Schulverwaltung wird sich nicht vor demselben fürchten, sondern vielmehr großen Wert darauf legen, weil von der Stärke dieses lebendigen Geistes das Gedeihen und der Erfolg der Jugenderziehung abhängt. Wo dieser Geist erstorben ist, da wird man vergeblich auf ein frisches, starkes, regsames, arbeitsfrohes und arbeitsdurstiges Geschlecht warten, dessen wir doch so sehr bedürfen. Daß aber die Pflege eines so lebendigen Geistes am besten da gedeiht, wo die Freiheit der Wissenschaft blüht, wer wollte dies bezweifeln? Wer sollte es nicht für höchst wünschenswert halten, daß neben der Einrichtung von Gymnasial-Seminaren Institute an den Universitäten erstehen, die im Schutze der Freiheit der Wissenschaft Mittelpunkte für die Pflege einer wissenschaftlichen Pädagogik werden können, von denen die Gymnasial-Seminare, die als Glieder des Staatsschulwesens immer an Freiheit der Bewegung nachstehen werden, die wirksamste Befruchtung und Anregung erhalten werden? Soll also an den Gymnasial-Seminaren frisches Leben erstehen, so muß die Nährquelle für sie, geradesogut wie für die Lehrer-Seminare, an den Universitäten nicht verstopft, sondern erst recht geöffnet werden.

Litteratur-Nachweis.

Allgemeine Pädagogik.

Ackermann, Formale Bildung. Langensalza, Beyer.
Ackermann, Pädagogische Fragen. 2 Reihen. Dresden, Kämmerer.
Baur, Grundzüge der Erziehungslehre. 4. A. Gießen 1887.
Beneke, Erziehungs- und Unterrichtslehre. 2 Bde. 3. A. Berlin 1864.
Böhm, Praktische Erziehungslehre. 2. A. München 1890.
— Praktische Unterrichtslehre. 2. A. München 1890.
Dilthey, Ueber die Möglichkeit einer allgemeingültigen pädagog. Wissenschaft. Berlin 1888.
Frick-Meier, Sammlung pädag. Abhandlungen. Halle.
Gräfe, Allg. Pädagogik. 2 Bde. Leipzig 1845.
Hegels Ansichten über Erziehung und Unterricht. 3 T., herausgegeben von Thaulow. Kiel 1835.
Herbart, Pädagog. Schriften, herausgegeben von Willmann. 2 Bde. Leipzig.
Jacoby, Allg. Pädagogik. Gotha 1883.
Jean Paul, Levana. Ausgabe von Lange, Langensalza, Beyer.
Israel, Sammlung selten gewordener pädagog. Schriften. Zschopau.
Kehrbach, Monumenta Germaniae paedagogica. Berlin.
Kehrbach, Mitteilungen der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte. 1. Band. Berlin 1891.
Kern, Grundriß der Pädagogik. 4. A. Berlin 1887.
Lindner, Encyklopäd. Handbuch der Erziehungskunde. Wien 1884.
— Allg. Erziehungslehre. 7. A. Wien 1890.
— Allg. Unterrichtslehre. 7. A. Wien 1890.
Niemeyer, Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts. Ausgabe von Rein. Langensalza, Beyer.
Palmer, Evangel. Pädagogik. 5. A. Stuttgart 1882.
Rein, Pädagog. Studien, alte Folge. 2 Bde. Wien.
— Neue Folge, seit 1880. Dresden.
Richter, Neudrucke pädagog. Schriften. Leipzig.
Rosenkranz, Die Pädagogik als System. Königsberg 1848.
Sander, Lexikon der Pädagogik. 2. A. Breslau 1889.
Schiller, Handbuch der prakt. Pädagogik. 2. A. Leipzig 1889.
Schleiermacher, Pädagog. Schriften, herausgegeben von Platz. Langensalza.
Schmid, Encyklopädie des ges. Erziehungs- und Unterrichtswesens. 2. Aufl. Gotha.
Schwarz-Curtmann, Lehrbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre. 7. A. Heidelberg 1866.

Schreber, Das Buch der Erziehung. Leipzig.
Stoy, Encyklopädie der Pädagogik. 2. A. Leipzig 1878.
Strümpell, Psychologische Pädagogik. Leipzig 1880.
— Pädagogische Pathologie. Leipzig 1890.
Waitz, Allgem. Pädagogik, herausgegeben von Willmann. 3. A. Braunschweig.
Willmann, Didaktik. 2 Bde. Braunschweig 1882|89.
Ziller, Einleitung in die allg. Pädagogik. Leipzig 1856. Allg. Pädagogik. 3. A., herausgegeben von Just. Leipzig.
Ziller-Vogt, Jahrbücher des Vereins für wiss. Pädagogik. 24 Bde. Dresden.

Pädagogische Klassiker:

1. **Beyers** Bibliothek. Langensalza, Beyer u. S.
2. **Lindner**, Pädagog. Klassiker. Wien, Pichlers Wittwe u. S.
3. **Richters** Bibliothek. Leipzig, Sigismund und Volkening.

I. Praktische Pädagogik.

A. Von den Formen der Erziehung.

1. Hauspädagogik.

Ackermann, Die häusliche Erziehung. Langensalza 88.
Riehl, Die Familie. Stuttgart, Cotta.
Stoy, Hauspädagogik. Leipzig 1855.
Trüper, Die Familienrechte an der Erziehung. 2. A. Langensalza 1892.

2. Anstaltserziehung.

Schmid, Encyklopädie: Alumnat und Erziehungsanstalt.

Taubstummenbildung.

Hill, Der gegenwärtige Zustand des Taubstummenunterrichts. Essen 1866.
Matthias Vatter, Zeitschrift für Taubst.- u. Blindenanstalten. Seit 1855. Frankfurt.
Oehlwein, Meine Erfahrungen u. Ansichten über das Wesen der Vier- und Schwachsinnigen 2c. Weimar 1883.
Schmid, Encyklopädie IX.
Walther, Geschichte des Taubstummenbildungswesens. Leipzig 1883.
Walther u. Töpler, Blätter für Taubstummenbildung. Berlin 1887.

Blindenanstalten.

Fuchs, Die Ursachen und die Verhütung der Blindheit. Wiesbaden 1885.
Knie, Anleitung zur zweckmäßigen Behandlung blinder Kinder. 4. Aufl. Berlin 1851.
Mecker, Der Blindenfreund. Seit 1880. Düren.
Merle, Söder, Sengelmann, Das Blinden-, Idioten- u. Taubstummen-bildungswesen. Norden 1887.
Pablasek, Die Blindenanstalten. Wien 1876.
Ruppert, Ueber Erziehung, Unterricht u. Versorgung d. Blinden. München 1877.

Idiotenanstalten.

Brandes, Der Idiotismus und die Idiotenanstalten. Hannover 1862.
Emminghaus, Die psychischen Störungen im Kindesalter. Tübingen 1887.
Foerster, Der geistig Zurückgebliebene u. seine Pflege. Dresden-Blasewitz 1888.
Griesinger, Pathologie und Therapie der psychischen Krankheiten. 4. A. Braunschweig 1876.

Knapp, Beobachtungen über Idioten- und Kretinen-Anstalten und deren Resultate. Graz 1879.
— Besuch von Idioten-Anstalten rc. Graz 1881.
Laehr, Die Idiotenanstalten Deutschlands. Berlin 1874.
Zeitschrift für Idiotenwesen. Dresden, seit 1881.

Rettungshäuser.

Busch, Monatsschrift für innere Mission. Gütersloh 1880.
Hübner, Heilpädagog. Zeitschrift. Wien 1871.
Jung, Knabenhort. München 1885.
Oetker, Ueber Erziehungsanstalten für verwahrloste Kinder. Berlin 1879.
Ranke, Gründung, Unterhaltung u. Leitung von Krippen, Bewahranstalten rc. 7. Aufl. Elberfeld 1886.
Wichern-Henske, Schmids Encyklopädie VII. 2. A. 1886.

3. Schulerziehung.

a. Volksschulwesen.

Bock, Wegweiser. 4. A. Breslau 1869.
Denzel, Einleitung in die Erziehungs- und Unterrichtslehre. 3 Teile. Stuttgart 1825/35.
Diesterweg, Wegweiser. 5. A. Essen.
Dörpfeld, Zwei pädagogische Gutachten. Gütersloh 1877.
Gräfe, Die deutsche Volksschule. 3. A. Leipzig.
Harnisch, Handbuch für das deutsche Volksschulwesen. 3. A. Breslau 1839.
Heppe, Geschichte des deutschen Volksschulwesens. 5 Bde. Gotha 1858/60.
Kahle, Grundzüge der ev. Volksschulerziehung. 5. A. Breslau 1882.
Kehr, Die Praxis der Volksschule. 10. A. Gotha.
Keller, Geschichte des preußischen Volksschulwesens. Berlin 1873.
Kellner, Volksschulkunde. 6. A. Essen.
Leutz, Lehrbuch der Erziehung und des Unterrichts. 2. A. Tauberbischofsheim 1887.
Lüben-Dittes, Jahresbericht. Leipzig. Seit 1848.
Ostermann-Wegener, Lehrbuch der Pädagogik. 2. A. Oldenburg 1886.
Ranitzsch, Der Unterricht in der Volksschule. Weimar 1888.
Schneider, Volksschulwesen und Lehrerbildung in Preußen. Berlin 1875.
Schneider und v. Bremen, Das Volksschulwesen im Preuß. Staate. Gesetze und Verordnungen. Berlin 1886.
Schumann, Lehrbuch der Pädagogik. 5. A. Hannover.
Zerrenner, Grundsätze der Schulerziehung. 2. A. Magdeburg 1833.

b. Bürgerschule und Realschule.

Bartholomäus, Die Mittelschule. Gotha 1887.
Dillmann, Das Realgymnasium. Stuttgart 1884.
Dörpfeld, Der Mittelstand und die Mittelschule. Barmen 1853.
Hofmann, Ueber die Einrichtung öffentlicher Mittelschulen in Berlin. Berlin 1869.
Mager, Die deutsche Bürgerschule 1840. Ausgabe von Eberhardt, Langensalza.
Ostendorf, Volksschule, Bürgerschule und höhere Schule. Düsseldorf 1872.
Otto, Der deutsche Bürgerstand und die deutsche Bürgerschule. Leipzig 1871.
Pädagogisches Archiv. Stettin, seit 1858.
Richter, Das höhere bürgerliche Schulwesen in seiner geschichtlichen Entwicklung. 5. Heft, Schriften d. d. Einheitsschulvereins. Hannover 1889.
Scheibert, Das Wesen und die Stellung der höh. Bürgerschule. Berlin 1848.
Spilleke, Gesammelte Schulschriften. Berlin 1825.

Vogel, Ueber die Idee und die Einrichtung einer höh. Bürger- oder Realschule. 2. Aufl. Leipzig 1839.
G. Wiget, Theorie und Praxis des Realschulunterrichts. St. Gallen 1889.
Zeitschrift für Realschulwesen. Wien, seit 1876.
Zentralorgan für die Interessen des Realschulwesens. Berlin, seit 1872.

c. Gymnasium.

Döderlein, Reden und Aufsätze. 4 Bde. Erlangen 1843/59.
Frick-Meier, Lehrproben und Lehrgänge. Halle.
Hirzel, Vorlesungen über Gymnasialpädagogik. Tübingen 1876.
Jahn-Fleckeisen, Jahrbücher für Philologie und Pädagogik. Leipzig, Teubner.
Kapp, Fragmente aus einer neuen Bearbeitung der Gymnasialpädagogik. Arnsberg 1848.
Kern-H. J. Müller, Zeitschrift für das Gymnasialwesen. Berlin, Weidmann.
Nägelsbach, Gymnasialpädagogik. Erlangen 1862.
Reinhardt, Die Frankfurter Lehrpläne. Frankfurt a. M. 1892.
Rethwisch, Jahresberichte über das höhere Schulwesen. Berlin, Gärtner.
Römer, Blätter für das Bayerische Gymnasialwesen. München.
Rönne, Das Unterrichtswesen des preußischen Staates. 2 Bde. Berlin 1855.
Roth, Gymnasialpädagogik. Stuttgart 1865.
Schiller, Handbuch der prakt. Pädagogik. 2. A. Leipzig 1889.
Schmidt, Gymnasialpädagogik. Köthen 1857.
Schrader, Erziehungs- und Unterrichtslehre. 2. A. Berlin 1873.
Thaulow, Die Gymnasialpädagogik im Grundriß. Kiel 1858.
Uhlig, Gymnasium. Heidelberg, Winter.
Wiese, Das höhere Schulwesen in Preußen. 3 Bde. Berlin 1864/74.
Wiese, Verordnungen und Gesetze. 3. A. 1886/88.
Fr. A. Wolf, Consilia scholastica. Von Körte. Quedlinburg u. Leipzig 1835.
Zentralblatt für die ges. Unterrichtsverwaltung in Preußen. Seit 1859.

d. Mädchenschulen.

Buchner, Töchterschule oder Fachschule. Berlin 1873.
Buchner, Gegenwart und Zukunft der höh. Mädchenschule. Pädagog. Studien von Rein. 3. Heft. Wien 1876. Grenzboten 1891.
H. Grosse, Zur Reform des höh. Mädchenschulwesens. In: Richter, Der prakt. Schulmann, Bd. 37, 1888. Leipzig, Brandstetter.
Heßel-Dörr, Die Mädchenschule. Zeitschrift für das gesamte Mädchenschulwesen. Bonn, Weber. Seit 1888.
Krusche, Uebersicht der Litteratur über weibliche Erziehung und Bildung in Deutschland von 1700—1886. Leipzig 1887.
Nöldecke, Von Weimar bis Berlin. Leipzig 1886.
Schornstein-Buchner, Zeitschrift für weibl. Bildung. Leipzig, Teubner Seit 1873.

B. Von der Schulverwaltung.

1. Schulverfassung.

Barth, Die Reform der Gesellschaft durch Neubelebung des Gemeindewesens. Leipzig 1885.
Dörpfeld, Die freie Schulgemeinde und ihre Anstalten auf dem Boden der freien Kirche im freien Staate. Gütersloh 1863.
Dörpfeld, Die drei Grundgebrechen der hergebrachten Schulverfassungen 2c. Elberfeld 1869.
Dörpfeld, Ein Beitrag der Leidensgeschichte der Volksschule nebst Vorschlägen zur Reform der Schulverwaltung. 2. A. Barmen 1883.

Dörpfeld, Das Fundamentstück einer gerechten, gesunden, freien und friedlichen Schulverfassung. Hilchenbach 1892.
Fichte, Reden an die deutsche Nation.
(Ausgabe von Prof. Vogt, Langensalza.)
Herbart, Ueber Erziehung unter öffentlicher Mitwirkung. 1810.
W. v. Humboldt, Ueber öffentliche Staatserziehung.
Katzer, Die Trennung der Schule von der Kirche nach ihren Prinzipien beurteilt. Pirna 72.
Lorenz v. Stein. Verwaltungslehre. 5 Bde. Stuttgart.
Mager, Pädagog. Revue. VI—XVII. Band; XIX. Band.
(Bruchstücke aus einer deutschen Scholastik.)
Mager, Die deutsche Bürgerschule.
(Ausgabe von Eberhardt, Langensalza.)
Rein, Zur Schulgesetzgebung. Deutsche Rundschau. Aprilheft 92. (Vergl. „Grenzboten": Erziehung und Sozialismus. Heft 24. 1891.)
Rolle, Die Selbständigkeit der Schule inmitten von Staat und Kirche. Pädag. Studien von Rein, 1889, Heft 4.
Schleiermacher, Ueber den Beruf des Staates zur Erziehung.
(Verhandlungen der Berliner Akademie 1814.)
Schrader, Die Verfassung der höh. Schulen. 3. Aufl. Berlin 1889.
Schwarz, Die Schulen. Leipzig 1832.
Trüper, Die Familienrechte an der öffentlichen Erziehung. 2. A. Langensalza 1892.
Trüper, Die Schule und die sozialen Fragen unserer Zeit. 3 Hefte. Gütersloh 1890.

Ausstattung der Schulen.

Baginsky, Schulhygiene. 2. Aufl. Stuttgart 1883.
Cohn, Hygiene des Auges. Wien 1883.
Gärtner, Leitfaden der Hygiene. Berlin 1892.
Heine, Ueber Anschauungsmittel. Berlin 1882.
Jütting, Geschichte des Rückschritts in der Dotation. der preuß. Volksschule. Leipzig 70.
Jütting, Die ungenügende Besoldung der preuß. Volksschullehrer. Berlin 89.
Köpp, Illustr. Hand- und Nachschlagebuch der vorzüglichsten Lehr- und Veranschaulichungsmittel. Bensheim.
Pilz, Thüring. Schulmuseum. Jena.
Schröder, Lehrmittelkatalog. Leipzig.
Zwez, Das Schulhaus und dessen innere Einrichtung. 2. Aufl. Weimar.

Leitung der Schulen.

Dörpfeld, Leidensgeschichte der Volksschule. 2. A. Barmen 1882.
Pollack, Die Schulaufsicht. Leipzig 1888.
Zillessen, Nochmals die Schulaufsichtsfrage. Gütersloh 1886.

4. Lehrerbildung.

a. Volksschullehrer-Seminare.

S. den ausführl. Litteraturnachweis in Niemeyer, Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts. Ausgabe von Rein, Langensalza, 3. Bd. S. 92.
Andreä, Zur inneren Entwicklungsgeschichte der deutschen Lehrerbildungsanstalten. Kaiserslautern. Kayser 1890|91 u. 1891|92.
Kaufmann-Hartenstein, Zur Lehrerbildungsfrage. Solothurn 1889.
Kehr-Schöppa, Pädagogogische Blätter für Lehrerbildung und Lehrerbildungsanstalten. Gotha. Seit 1872.

Rein, Ueber die Organisation der Lehrerbildung in Deutschland. Pädagog. Studien 1881. 4. Heft. Dresden.
Stoy, Organisation des Lehrerseminars. Leipzig 1869.
Schneider, Volksschullehrer-Seminar. Schmids Encyklopädie.

b. Universitäts-Seminare.

Brzoska, Die Notwendigkeit pädagog. Seminare auf der Universität und ihre zweckmäßige Einrichtung. 2. Aufl. von Rein. Leipzig 1887. (Litteratur-Nachweis s. Seite 205 f.)
Frick, Seminar. praeceptorum. Halle 1883.
Rein, Ueber pädagog. Universitäts-Seminare. Neue d. Schule 4|5. Heft.
Rein, Die Ausbildung für d. Lehramt an höher. Schulen. Grenzboten 1890. 8. Heft.
Rein, Aus dem Päd. Univers.-Seminare zu Jena. Heft 1—4. Langensalza, Beyer.
von Sallwürk, Das Staatsseminar. Gotha 1890.
Schiller, Pädagog. Seminarien f. d. höh. Lehramt. Leipzig 1890.
Vogt, Das pädagog. Universitäts-Seminar. Leipzig 1884.
Voß, Vorbildung zum höheren Lehramt. Halle 1889.
Zange, Gymnasial-Seminare und die pädagog. Ausbildung der Kandidaten des höh. Schulamts. 5. Heft von Frick-Meyer, Sammlung pädagog. Abhandlungen. Halle 1890.

II. Teil.

Die theoretische Pädagogik.

Wenn schon die praktische Pädagogik die Hilfe zweier Grundwissenschaften, der Sozialethik und der Sozialpsychologie, nicht entbehren konnte, so sieht sich die theoretische Pädagogik ebenfalls an diese beiden Wissenschaften gewiesen, und zwar in ihrer Ausprägung als Individual-Ethik und Individual-Psychologie.

Als erste Aufgabe bietet sich dar, zu zeigen, wie aus der Ethik das Ziel der Erziehung abzuleiten sei. Dies die Aufgabe der Teleologie. Sind die Aufgaben bekannt, welche die Erziehung lösen soll, so ist die nächste Frage nach den Mitteln zu ihrer Lösung. Hierüber giebt diejenige Wissenschaft Aufschluß, welche von den Gesetzen handelt, denen das innere Leben des Menschen unterworfen ist, die Psychologie. Wie nun Wahl, Anordnung und Zubereitung der geistigen Nahrungsmittel den psychischen Gesetzen Rechnung tragen kann, dies darzulegen ist die Aufgabe der Methodologie.

Danach ergiebt sich folgende Übersicht:

Theoretische Pädagogik.

A. Lehre vom Zweck der Erziehg. Teleologie. (Ethik.)	B. Lehre von den Mitteln der Erziehg. Methodologie. (Psychologie.)

A. Teleologie.

Wenn das Nachdenken des Erziehers sich darauf richtet, was er aus seinem Zögling mit Rücksicht auf die menschliche Gesellschaft machen solle, so liegt es nahe, zuerst den Begriff der Erziehung zu untersuchen, um hier die Hinweise für das Ziel zu gewinnen.

Leider kommt man aber hierbei nicht weit. Allerdings bietet die Untersuchung des Begriffes der Erziehung bestimmte thatsächliche Züge dar, wie sie in dem Nachdenken eines jeden vorliegen. Daß man aber damit nicht viel anfangen könne, wird sofort klar, wenn wir diese Züge kurz zusammenstellen:

1. Als erstes finden wir, daß Erziehung nur bei Menschen stattfindet, was Rosenkranz in dem Satz zusammenfaßte: „Der Mensch wird von Menschen für die Menschheit erzogen."

2. Wir wissen, daß die Erziehung sich nicht auf die Erwachsenen, sondern auf die Kinder erstreckt. Diese unterliegen der Fürsorge der Älteren. Wo die Kinder sich selbst überlassen sind, findet keine Erziehung statt.

3. Wir lernen bei der Untersuchung des Erziehungsbegriffs, daß die erziehende Thätigkeit eine planmäßige, wohl geordnete sein muß, wenn sie gelingen soll. Darum sagte Waitz: „Das Erziehen ist ein planmäßiges Einwirken des noch bildsamen inneren Leben eines anderen."

4. Der Seelenzustand des Zöglings soll sich nicht bloß während der Einwirkung des Erziehers gestalten, auch nicht trotz dieser Einwirkung und im Widerstreit damit, sondern es soll eine bleibende Gestalt im Zögling erreicht werden. Die Bildung, welche der Erziehende durch die Erziehung

gewinnt, soll eine gewisse Festigkeit, eine gewisse Dauer erhalten.

Das ist nun alles recht schön und gut, aber wir werden dadurch nicht um einen Schritt der Lösung unserer Frage näher gebracht. Denn im Erziehungsbegriffe liegt gar keine Hinweisung darauf, welche Gestalt, welche Bildung im Zögling erreicht werden soll.

Hier liegt nun der Gedanke nahe, da der Begriff der Erziehung selbst nicht bestimmte, sondern nur allgemeine Hinweise zu geben vermag, daß man sich an die Geschichte wenden solle, um aus ihr zu erfahren, was denn der richtige Zweck sei. Aber hierbei kann es leicht geschehen, daß „incidit in Scyllam, qui vult vitare Charybdim". Soll der Erzieher Rousseau folgen und mitten unter Kulturmenschen einen Naturmenschen erziehen? Damit würden wir aber, wie Herbart darlegt, nur die Reihe aller überstandenen Übel womöglich von vorn an wiederholen. Überdies würde es dem Erzieher ebensoviel Mühe machen, als es nachher dem Erzogenen Mühe kosten möchte, unter so heterogener Gesellschaft fortzuleben. Oder soll er sich an Locke wenden und den Zögling für die Welt vorbereiten, die mit den Weltleuten im Bunde zu sein pflegt? Dann kämen wir auch leicht auf den Standpunkt Basedows, den Zögling zu einem recht brauchbaren Mitglied der menschlichen Gesellschaft erziehen zu wollen. Freilich würden wir im stillen dabei immer gepeinigt werden, ob dies denn ein idealer Zweck sei — und ob es nicht geradezu zuweilen geboten erscheine, den Zögling mit dem Gebrauch der Welt und ihrer gewöhnlichen Handlungsweise in Widerspruch zu setzen. Denken wir daran, daß dem Menschen eine unendliche Laufbahn für seine Vervollkommnung geöffnet ist, so

wird nur eine Erziehung, welche fortwährend das Höchste im Auge hat, die erhabenen Zielpunkte dieser Laufbahn zu erreichen hoffen.

Also ein ideales Ziel muß dem Erzieher vorschweben. Nun, dann findet er vielleicht bei Pestalozzi, dieser so ideal angelegten Natur, Auskunft und Hilfe? Dieser wünschte, daß wir in der „harmonischen Ausbildung aller Kräfte" unser Heil suchen. Wenn man nur wüßte, was bei einer Vielheit der Seelenkräfte zu denken wäre, und was Harmonie verschiedener Kräfte bedeuten solle. Dies klingt sehr bestechend, aber befriedigt nicht. Ebensowenig werden den Erzieher die rein formalen Erziehungszwecke ansprechen: Erziehe den Zögling zur Selbständigkeit; oder: Erziehe den Zögling zu seinem eigenen Erzieher; oder: Erziehe dein Kind so, daß es besser wird als sein Erzieher (Hermann und Dorothea, Hektor bei Astyanax in der Ilias). Solche und ähnliche Bestrebungen zeigt die Geschichte der Pädagogik reichlich auf. Aber sie fördern uns nicht; in ihrer formalen Natur sagen sie nicht, von welcher Art z. B. die Selbstständigkeit sein soll, welchen Inhalt sie haben, welche Ziele sie sich vorsetzen, welche Richtungen sie einschlagen wird. Denn der selbständig gewordene Zögling kann seine Freiheit ja ebenso zum Guten gebrauchen, als er sie zum Bösen mißbrauchen kann.

Soll der Erziehungszweck wirklich Wert haben, so muß er vor allen Dingen *sachlicher* Art sein; er muß eine Bestimmung enthalten über den Inhalt der geistigen Ausbildung. Nun haben wir soeben einige Formulierungen kennen gelernt, welche diese Bedingung erfüllen — wie das eudämonistische Prinzip Lockes und der Philanthropisten, das Prinzip der Naturgemäßheit Rousseaus, das humani-

stische Pestalozzis, Herders, Lessings u. a., das in der Forderung „wahrer Menschlichkeit“ gipfelt. Ihnen können wir leicht noch anfügen das rationalistische Prinzip, das in der Vernünftigkeit, Aufklärung, Verstandesbildung besteht; das positiv-christliche, welches die Herstellung des durch die Sünde verloren gegangenen Ebenbildes Gottes verlangt (Palmer), das pietistische Speners, Franckes, Zinzendorfs, welches Frömmigkeit und Gottseligkeit anstrebt.

Ohne Zweifel eine reiche Musterkarte, aus welcher der Erzieher nun nach Herzenslust wählen kann. Wer aber die Wahl hat, hat bekanntlich auch die Qual. Das δός μοι ποῦ στῶ drängt sich ihm dabei gewiß sehr bald auf. Den erhabenen Standpunkt, von wo aus er sich mit voller innerer Übereinstimmung und Befriedigung entscheiden könne, zu finden, wie soll ihm dies gelingen, wenn ihm mehrere Erziehungszwecke, welche die Geschichte ihm vorlegt, als gleichwertig und gleichberechtigt erscheinen? Vielleicht möchte er sich damit helfen, daß er diese mehreren combiniert und daß er so zu einer Vielheit von Erziehungszwecken gelangt, die miteinander verbunden die Thätigkeit des Erziehers bestimmen sollten. Erscheint dies nicht als ein glücklicher Ausweg, daß man den verschiedenen Standpunkten gerecht zu werden sucht, indem man nach dem berühmten Rezept: Prüfet alles und behaltet das Beste — aus den verschiedenen Richtungen das Richtige auswählt und dann eine Reihe von Zwecken sich vorstellt? Also aus der theologischen Sphäre die Richtung auf das Religiöse; von Rousseau den Sinn für das Natürliche, Ungekünstelte; von Locke und Basedow die Rücksicht auf die Gewandtheit, in der menschlichen Gesellschaft als brauchbares Glied sich bewegen und mitthun zu können; von Pestalozzi und den Humanisten die

Erweiterung des Blicks, so daß der Zögling dereinst mit Terenz sagen könne: nihil humani a me alienum puto.

Alles sehr schön; wenn nur nicht eine derartige Aneinanderreihung vielmehr einem Aggregat, einem ungeordneten Haufen zufällig sich treffender Gedanken gliche, als einem wohlgegliederten System richtig abgeleiteter Begriffe, die durch ein inneres Band zusammengehalten einem obersten, die Herrschaft führenden Zwecke sich unterordnen.

Demnach ist der Standpunkt wohl berechtigt: Wir dürfen nicht bei einer Mannigfaltigkeit von Erziehungszwecken, die den verschiedenen Seiten menschlicher Thätigkeit allerdings zu entsprechen scheinen, stehen bleiben, sondern sollen zu einem obersten, alles beherrschenden Gesichtspunkt hindurchdringen.

Denn Einheit des Plans ist ohne Einheit des Zwecks undenkbar. Nur da, wo die Idee des Plans als ein System von Kräften erscheint, welche durch Jahre hindurch immer einerlei Zweck verfolgen, ist Hoffnung vorhanden, der Zufälle Meister zu werden. Soll es möglich sein, das Geschäft der Pädagogik durchgehends als ein einziges, geschlossenes Ganzes richtig zu durchdenken, so muß es möglich sein, die Aufgabe der Erziehung als eine einzige aufzufassen. So selbstverständlich es ist, daß bei der Zusammengesetztheit der Erziehungsarbeit eine Vielheit von Zwecken hervortrete, so notwendig ist es zugleich, daß sich die Vielheit der Zwecke, wie sie die Erfahrung bietet, einem obersten Erziehungszweck unterordne, welcher als höchster und als herrschender für die Erziehung erscheint. Durch seine übergreifende Macht wird die Einheit des pädagogischen Handelns verbürgt, das Bedürfnis nach Einheitlichkeit befriedigt, und dem Erzieher die Freiheit gewährt, sich den Einflüsterungen

der Erfahrung und irriger Theorien zum Trotz einer konzentrierten Thätigkeit und Wirksamkeit mit ungebrochener Kraft hingeben zu können. Alle einzelnen Erziehungsthätigkeiten müssen in einem einzigen Gedanken ihren Träger und Mittelpunkt finden, der sie alle beherrschen soll; kein Erziehungsmittel darf vereinzelt als solches etwas gelten, sondern es erhält seinen Wert und seine Bedeutung durch die bestimmte Beziehung, in die es zu allen übrigen und zum obersten Zweck der Erziehung tritt. In der Erziehung kann nicht von Haupt- und Nebenzwecken, die einander gegenseitige Zugeständnisse zu machen hätten, sondern nur von einem höchsten Zweck die Rede sein, der sich in ein System von untergeordneten Zwecken gliedert, die wiederum so ineinandergreifen, daß sie die notwendigen Mittelglieder zur Erreichung jenes bilden.

Erinnern wir uns daran, daß dieser einheitliche Zweck uns mit Hilfe *ethischer* Untersuchungen gegeben werden soll, so erscheint es nun geboten, uns an die *Ethik* selbst zu wenden, um von ihr Gewißheit über den aufzustellenden Erziehungszweck zu erhalten.

Aber sofort türmt sich eine neue Schwierigkeit auf. An *welche Ethik* soll sich die philosophische Pädagogik wenden; in welcher Form von Ethik soll sie ihre Begründung suchen? Soll sie mit Schleiermacher es aufgeben, an eine bestimmte Ethik sich anzuschließen, da es kein von allen anerkanntes ethisches System gebe, so daß sie wohlthue, sich mit einer allgemeinen, untergeordneten Antwort zu begnügen? Dies ist unser Standpunkt nicht. Wenn auch zuzugeben ist, daß es kein von allen anerkanntes ethisches System giebt, so kann dem Erzieher doch keinen Augenblick zweifelhaft sein, daß nur eine bestimmte Gruppe ethischer

Systeme für ihn in Betracht kommt, nämlich diejenigen, welche allen und jeden Eudämonismus von vornherein ausschließen. Denn der Eudämonismus, in welcher Gestalt er auch auftreten mag, birgt große Gefahren in sich. Es liegt daher der Gedanke nahe, daß jedes ethische System, welches versteckt oder offen denselben vertritt, für die Erziehung unbrauchbar ist. Ist doch mit dem Eudämonismus ein platter Utilitarismus verbunden, der mit souveräner Verachtung alles verurteilt, was nicht unmittelbar anwendbar und nützlich erscheint. Dadurch wird aber die Gefahr heraufbeschworen, daß nach und nach alle idealen Bestrebungen in den Hintergrund gedrängt werden, daß eine allgemeine moralische Erschlaffung eintritt, welche die Gesellschaft wie den einzelnen unfähig macht zu jeder höheren Begeisterung die jede Möglichkeit abschneidet zur Bildung reiner und sitttlicher Charaktere, die den Blick für die Ideale des Schönen und Guten vollständig trübt.

So darf es für den Erzieher kein Schwanken geben, daß, falls er nur ein ideales Ziel sich vorstecken will, dem er nachzustreben denkt, er sich nur an eine Ethik wenden kann, die nicht den Wert des sittlichen Strebens in dem Gegenstand sucht, auf den es gerichtet ist, sondern in der Gesinnung, in dem Wollen selbst. Dieser ideale Standpunkt erscheint nun klar ausgeprägt in dem ethischen System Herbarts, das als Lehre von den ethischen Ideen auf der von Kant gewonnenen Grundlage weiter aufgebaut ist.

In dieser Ethik ist für eine relative Wertschätzung, d. i. für eine Wertschätzung, die den Willen schätzt um irgend einer erhofften Wirkung, um eines Erfolges willen, kein Platz mehr vorhanden. Selbst die Gegner der Herbartischen Ethik erkennen willig ihre Größe an. Denn eine

Ethik, so sagen Gegner, welche unternommen ist mit reiner Hingebung an die Natur ihrer Probleme, welche das sittlich Schöne als das Höchste und Erhabenste, als das Edelste und Zarteste aufstellt; eine Ethik, die, wie die Platonische, nicht begreifen kann, wie vor dieser Schönheit jemand stehen kann ohne tiefere Regung und Bewegung; welche es für selbstverständlich hält, daß ihm alle zufallen mit absolutem Beifall — eine solche Ethik wird über alle Differenzen der Darstellung und über alle Abweichungen in den Grundanschauungen wahrhaft ethische Geister immer anziehen und sich verbinden. Wegen ihres idealen Charakters wird sie vor allem auf Erzieher, die einen idealen Erziehungszweck verfolgen wollen, immerfort ihre Anziehungskraft ausüben. Und sie wird auch keinen im Stich lassen, wenn es sich nun handelt um die Zeichnung eines sittlichen Ideals, das als oberster Erziehungszweck dem Erzieher vorschweben, das in die Zöglinge hineinzubilden seine höchste Aufgabe sein muß.

Nicht Kenntnisse, nicht Güter, nicht äußere Handlungen sind an sich gut, sondern nur ein guter Wille. Und dieser Wille muß der eigene Wille der Person sein, hervorgegangen aus der Einsicht in die absolut bindende Gültigkeit des sittlichen Gesetzes oder in die absolute Schönheit des sittlichen Idealbildes. Die Herbartische Ethik entwirft deren fünf: Idee der inneren Freiheit, Idee der Vollkommenheit, Idee des Wohlwollens, Idee des Rechts, Idee der Billigkeit oder der Vergeltung. Die Idee der inneren Freiheit bedeutet die Übereinstimmung des Wollens mit der praktischen Einsicht. Dieser muß der Einzelwille genau entsprechen und ausführen, was jene vorbildet. Die Idee der Vollkommenheit fordert die Vielseitigkeit, Stärke, Konzentrie-

rung und den Fortschritt des Willens. Die Idee des **Wohlwollens** äußert sich in der uneigennützigen Hingabe an fremdes Wohl und Wehe. Die Idee des **Rechts** gipfelt in der Forderung, den Streit zu vermeiden. Die Idee der **Billigkeit** endlich geht auf gerechte Ausgleichung zwischen Wohl und Wehe unter den Menschen. Diese Ideen, verbunden in der Einheit des Bewußtseins, machen in ihrer Gesamtheit das Ideal der Persönlichkeit aus. Letzteres setzt sich also zusammen aus einer Anzahl von Musterbildern des Willens. Diese besitzen einen absoluten, von allem Begehren unabhängigen Wert. Treten sie in einem Menschen nicht bloß vereinzelt hervor, sondern durchdringen sie alle Geistes- und Gemütszustände, beherrschen sie die leitenden Grundsätze und die davon ausgehenden Bewegungen, dann ist das Ideal der Persönlichkeit in ihm verkörpert. An jeder Äußerung ist dann derselbe Mensch zu erkennen, in allen Lagen des Lebens erscheint er als derselbe charaktervolle Mensch. Wo eine solche beharrliche Übereinstimmung der Person mit der Gesamtheit der ethischen Ideen stattfindet, da sprechen wir von Charakterstärke der Sittlichkeit. Wenn das Geistesleben des Menschen sich zu einer charaktervollen Persönlichkeit ausgestaltet, in der das Vernünftige, Edle, Schöne und Sittliche, überhaupt die logische, ästhetische und sittliche Wirksamkeit über die bloß mechanischen Vorgänge in der Seele des Menschen triumphiert, da offenbart sich die bedeutsamste und höchste Stufe menschlicher Bildsamkeit.

Haben Kant und Herbart recht, daß der Wille das eigentliche Objekt aller ethischen Wertschätzung bildet, so geht daraus mit unabweisbarer Gewißheit hervor, daß die sittliche Bildung des Willens als oberster Erziehungszweck angesehen werden muß. Stellt man als Ziel die Bildung

eines konstanten guten Willens im Zögling auf, so besitzt man darin unbestreitbar ein absolut wertvolles Ziel für die Erziehung. Und dieses Ziel wird uns durch die idealistische Ethik gesteckt, welche den höchsten, allgemeingültigen und notwendigen Zweck für menschliche Wesen überhaupt aufstellt. Sie giebt in der Frage nach der Bestimmung des Zöglings auch den höchsten Gesichtspunkt für die theoretische Pädagogik ab. Hatten wir aus dem Erfahrungsbegriffe der Erziehung festgestellt, daß eine bleibende Gestalt im Innern des Zöglings geschaffen werden müsse, so wissen wir nun auf Grund der Ethik, welcher Art diese geistige Gestalt sein solle. Wir können nun an die Spitze den Satz stellen: Der Erzieher hat seinen Zögling so zu bilden, daß seine künftige Persönlichkeit dem Ideal der menschlichen Persönlichkeit entspricht.

Das Ziel der sittlichen Bildung ist somit nichts geringeres, als daß die Idee des Rechten und Guten in aller ihrer Schärfe und Reinheit die eigentlichen Gegenstände des Willens werden, daß ihnen gemäß sich der innerste, reelle Gehalt des Charakters, der tiefe Kern der Persönlichkeit bestimme mit Hintansetzung aller sonst möglichen Zwecke. Das Ziel der Erziehung aber erscheint da erreicht, wo die Persönlichkeit ununterbrochen darauf bedacht ist, ihr thatsächliches Wollen dem idealen Wollen entsprechend zu gestalten, wo sie ununterbrochen prüft, ob sie all ihr Wollen bloß aus Liebe zur Sittlichkeit nach den Ideen gestaltet, und ob sie immer soviel Sittlichkeit gewollt und gethan habe, als die Ideale geboten oder zuließen.

Die Frage nach der Einheit des Erziehungszwecks dürfte somit beantwortet sein im Hinweis auf das ethische Ideal menschlicher Persönlichkeit, das im Zögling erreicht

werden soll. Die Lehre von der sittlichen Persönlichkeit ist die Lehre von der Erziehung des Menschen innerhalb der menschlichen Gemeinschaft.

Denn jedes Individuum, welches durch die planvollen Bemühungen des Erziehers dem Ideal der Persönlichkeit nahe gebracht worden ist, das die praktischen Ideen als Normen anerkennen gelernt hat, die seine Gesinnung und sein Handeln bestimmen sollen, wird so vorbereitet am besten an der Verwirklichung der sittlichen Zwecke, welche den weiteren Kreisen der Gesellschaft gesteckt sind, mitarbeiten können. Er wird so ausgerüstet am energischsten an der Beseelung der menschlichen Gesellungen teilnehmen und überall mit dafür sorgen, daß nicht die Maximen der Klugheit, sondern die Forderungen der Sittlichkeit zur Geltung gelangen.

Das nach ethischen Normen erzogene Kind wird allerdings, in den Kreis der Erwachsenen eintretend, vielfach in Widerspruch geraten mit den Anschauungen, die daselbst vorherrschen. Denn nur zu oft wird der engere oder der weitere Kreis nicht von idealen, sondern von sehr materiellen Gesichtspunkten bestimmt. Wäre dies aber ein Nachteil, wenn der Zögling solchen egoistischen Strömungen mit der Kraft der besseren Einsicht und dem Mut der besseren Überzeugung entgegentritt? Wie anders soll die Gesellschaft höheren Zielen zugeführt werden, als dadurch, daß die Zahl der einzelnen gemehrt werde, die sich nicht ohne weiteres den in der Masse vorherrschenden Strömungen beugen und dienstbar werden, sondern diese vielmehr unterdrücken, wo sie auf unsittlichen Motiven beruhen? Wer das jeweilige in der Gesellschaft herrschende Ethos sich zum Muster nimmt und daraus das Bildungsideal ableitet, wird immer neben Sittlichem auch viel Unethisches mit in den Kauf nehmen

müssen. Denn das jeweilige Ethos eines Volkes bedeutet immer nur ein Durchgangsstadium. Wer nach absoluten Maßstäben sucht, kann das Ethos zwar deskriptiv betrachten, es nach allen Seiten hin erklären und bestimmen — aber es doch nur als Grundlage benützen, um die Notwendigkeit höherer Normen und von allen Schwankungen unabhängigen Idealbildern daraus abzuleiten. Diese für die einzelnen und für die Gesellschaft geltenden Ideen geben die absoluten Maßstäbe gegenüber den relativen, wie sie die jeweilige Sitte zeitigt.

Alles aber kommt darauf an, ob man die feste Überzeugung in sich trägt, daß das Menschengeschlecht höheren Zielen zuzuführen sei. Wer das will, darf diese Ziele nicht zu niedrig stecken. Mögen auch geringere Ziele, wie Brauchbarkeit in der menschlichen Gesellschaft, Glückseligkeit u. a. der großen Masse schmeichelnd sich empfehlen, wo nicht ein von allen warm erfaßtes Ideal vorschwebt, dem der einzelne wie die Gesamtheit mit allen Kräften und Mitteln zustreben soll, da werden die sittlichen Spannkräfte nur zu bald erlahmen und die Gesellschaft sich aufgelöst sehen in eine Masse von egoistischen Bestrebungen, die in gegenseitigem Kampf sich zu übervorteilen suchen und in materiellen Genüssen das Höchste des Erdenlebens erblicken. Der einigende Mittelpunkt für den einzelnen wie für die Gesamtheit kann nur in dem Streben nach einem gemeinsamen, von allen als wahr anerkannten, höchsten Ziel bestehen, wenn nicht eine allgemeine moralische Erschlaffung eintreten soll, die den einzelnen wie die Gesellschaft unfähig macht zu jeder höheren Begeisterung und jede Möglichkeit abschneidet zur Bildung reiner, sittlicher Charaktere und edler, beseelter Gemeinschaften.

B. Methodologie.

Nachdem ein absolut wertvolles Erziehungsziel gefunden und an die Spitze des ganzen Systems gestellt worden ist, richtet sich nun der Blick zunächst auf die Möglichkeit der Verwirklichung desselben.

Zwar liegt der Gedanke nahe, daß der Glaube an eine moralische Weltordnung diese Möglichkeit gewährleiste, allein wenn nun auch von einer andern Seite her dieser Glaube durch eine wissenschaftliche Begründung bestätigt, wenn der psychologische Nachweis von der Möglichkeit, auf den jugendlichen Geist einwirken zu können, geführt wird, so dürfte ohne Zweifel die Thätigkeit des Erziehers an größerer Festigkeit und innerer Sicherheit noch gewinnen.

Die Frage nach der Möglichkeit des Besserwerdens hängt aber nicht nur zusammen mit der Untersuchung über das Wesen des menschlichen Geistes, sondern geradezu mit der Weltanschauung, die der einzelne oder eine Gesamtheit ausgebildet hat. Wenn es sich zeigt, daß die rohen Formen eines falschen Determinismus den pädagogischen Fundamentalbegriff der Bildsamkeit des Zöglings ausschließen; wenn gewisse philosophische Systeme diesen Begriff nur im Widerspruch mit sich selbst aufzunehmen imstande sind, wie z. B. die indeterministischen, die den Willen in dem Sinne für frei erklären, daß er auch eine den bestimmenden Ursachen entgegengesetzte Richtung einschlagen könne, so liegt die Unvereinbarkeit solcher Ansichten mit pädagogischen Absichten klar zu Tage. Wo die Möglichkeit eines Kausalverhältnisses zwischen Erzieher und Zögling von vornherein ausgeschlossen ist, wo die geistigen Zustände des Zöglings entweder als unwandelbar fest von vornherein bestimmt oder

als jeden Augenblick beliebig wandelbar erscheinen, da muß alle Erziehung als etwas Unmögliches und jeder darauf gerichtete Versuch als thöricht erscheinen.

Das entgegengesetzte Extrem findet sich in einem Worte Fichtes ausgesprochen: „Willst du über den Menschen etwas vermögen, so mußt du mehr thun als ihn bloß anreden; du mußt ihn machen; ihn also machen, daß er gar nicht anders wollen könne, als du willst, daß er wolle.“ Es erinnert dies an die Anschauung des Helvetius, welcher der Erziehung eine unbeschränkte Macht über den Zögling einräumt. Nach seiner Theorie ist der Zögling ganz und gar das Produkt der Einwirkungen, welche die Erziehung auf ihn macht. Auch das Wollen wird bei ihm vollständig dadurch determiniert. Wenn also die Erziehung auf rechte Weise thätig ist, so muß der Zögling werden, was sie aus ihm machen will. Ein Glück für den Erzieher, wenn es so wäre; wenn er sich sagen könnte, die Seele des Zöglings wäre eine tabula rasa, auf die er einschreiben könnte, was das höchste Erziehungsideal fordert; oder wenn er sie formen könnte, wie weiches Wachs sich formen läßt unter den Händen des Bildners. Aber schon der alte Satz: Non ex quovis ligno fit Mercurius könnte ihn stutzig machen. Und die Erfahrung könnte noch mehr ihn warnen und vor solcher Überschätzung der erziehenden Macht ihn bewahren.

Und doch ist kein Zweifel, daß der Erzieher lieber seine Macht auf den Zögling über- als unterschätzen möchte. Immer aber wird er in Bezug auf die Möglichkeit der Bildsamkeit, ihre Ausdehnung und ihre Grenzen hin und her geworfen werden, bald mehr der einen, bald mehr der anderen Ansicht zu folgen geneigt sein, solange er nicht an die Psychologie sich wendet, welche ihm Aufschluß geben kann

über die Grundfragen, um welche es sich hier handelt, nämlich über die geistige Beschaffenheit, bezw. über die Anlagen des Menschen. Allerdings wird er auch hier nicht hoffen können, auf eine gleichlautende Antwort bei allen Psychologen zu treffen, da bei der Dunkelheit, welche noch auf diesem Gebiete herrscht, bei der verschiedenen Ansicht vom Wesen der menschlichen Seele und bei der außerordentlichen Schwierigkeit, welche sich hier der Methode der Forschung entgegenstellt, ein mit voller Gewißheit zu gebender Aufschluß nicht erwartet werden kann. Wohl aber wird sich der Erzieher vertrauensvoll einer Psychologie zuwenden, die nicht im Widerspruch stehend mit den Thatsachen der Erfahrung die Möglichkeit der Einwirkung auf die Bildung des jugendlichen Geistes ihm so deutlich zeigt, daß er im Vertrauen hierauf seine Maßregeln treffen und auf Erfolg hoffen kann.

Fragen wir nun: Welche Mittel und Wege bieten sich denn dem Erzieher dar zur Annäherung des Zöglings an den höchsten Erziehungszweck, so lautet die gewöhnliche Antwort: Es giebt zwei Mittel: Zucht und Unterricht. Die Unterscheidung ergiebt sich von selbst. Das charakteristische Merkmal für den Unterricht ist dies, daß hier Lehrer und Zögling gemeinsam mit etwas Drittem beschäftigt sind, während die Zucht unmittelbar den Zögling trifft. Deshalb schrieb man ihr auch vor allem die Aufgabe zu, den Zögling nach der Seite der Charakterbildung zu beeinflussen. Ihr fiel die Erziehung zur Gottesfurcht, zum Gehorsam, zur Treue, die Gewöhnung an ein Zusammenhalten der Kraft, die Übung im Entsagen u. s. w. zu. Die stärksten Motive, welche den Willen in Bewegung setzen, meint man, stammen aus der Liebe und der Lust, weshalb

Beobachtung, Richtung und Belebung der Neigungen des Kindes zu den wichtigsten Aufgaben des Erziehers gehören. Auch in der Bildung und Läuterung der Gefühle sei das Kind vom Beispiel abhängig. Reichen Segen und Förderung gewähre die frühe Gewöhnung an eine feste Lebensordnung, an eine geregelte Thätigkeit, wobei wiederum das persönliche Vorbild des Erziehers die tiefste Wirkung ausübe. Auf solche Weise bilde sich unvermerkt ein Boden gemeinsamer Anschauungen und sittlicher Überzeugungen, nicht durch Lehren, nicht durch Begriffe, sondern durch das Leben selbst und durch den persönlichen Umgang zwischen Erzieher und Zögling. Die Persönlichkeit des Erziehers erweist sich nach dieser Ansicht als das allerwirksamste Bildungsmittel für die Jugend. In ihr habe auch Plato die vielbesprochene Frage nach der Lehrbarkeit der Tugend gelöst: Tugend sei nur lehrbar durch Tugend, indem ihre lebendige Erscheinung Liebe und Nacheiferung wecke. Wenn man alles der persönlichen Einwirkung zuschob, mußte man nun ein Idealbild des Erziehers entwerfen und einen Katechismus von Vorschriften ausbilden, wie der Erzieher beschaffen sein müsse, um seiner hohen Aufgabe gerecht zu werden. Und in der That enthalten nicht wenige pädagogische Werke Darlegungen solcher Art, die dem Erzieher gleichsam einen Spiegel vorhalten, damit er erkenne, was etwa ihm abgehe, was er sich aneignen müsse, um seinen Beruf erfüllen zu können.

Bei dieser Auffassung, wo alles der unmittelbar persönlichen Einwirkung des Erziehers auf den Zögling überlassen bleibt, tritt selbstverständlich das zweite genannte Bildungsmittel, der Unterricht, sehr zurück. Abgesehen vom Religionsunterricht, von dem man vermöge seines Inhalts einen Einfluß auf Gemüt und Willen des Zöglings er-

wartet, verfolgen die Unterrichtsgegenstände einen selbständigen Zweck, nämlich die Aneignung eines bestimmten Wissens und Könnens, damit der Zögling dereinst im Leben sich gut forthelfen könne. Und diese Auffassung entspricht auch einer weitverbreiteten Anschauung unter den Familien. Wie oft wird der Lehrer nicht als Erzieher, sondern nur als Schulehalter angesehen. Wie oft wird geradezu ausgesprochen: Die Erziehung besorgen wir, d. h. die Eltern, die Familien — das Unterrichten besorgt ihr, d. h. die Lehrer, die Schulen. Familie und Schule, Unterricht und Zucht erscheinen nach dieser Auffassung als zwei vollständig getrennte Faktoren, von denen jeder seine eigene, selbständige Aufgabe verfolgt.

Eine solche Auffassung ist aber vom Standpunkt einer wissenschaftlichen Pädagogik unhaltbar. Denn wie kann der Unterricht als Bildungsmittel zur Erreichung des höchsten Erziehungszweckes angesehen werden, wenn er zu nichts weiter dient als zur Zubereitung auf künftige Brauchbarkeit im Leben? Dabei kümmert man sich doch gar nicht darum, ob jemand dadurch besser oder schlechter werde. Und derjenige Lehrmeister wird dann der gesuchteste sein, der dem Schüler am schnellsten, sichersten und angenehmsten das Verlangte beibringt. Ein solcher Unterricht fällt aber nicht in den Begriff der Erziehung; zwischen ihm und der Zucht ist ein Zusammenhang nicht vorhanden. Der Zusammenhang kann nur hergestellt werden durch Beziehung beider Mittel auf den obersten Erziehungszweck. Wollte man dem Unterricht nur die Brauchbarkeit fürs Leben, also die Nützlichkeit als Zweck vorschreiben, so würde man das Nützlichkeitsprinzip auf gleiche Stufe mit dem sittlichen stellen, man würde etwas relativ Wertvolles dem absolut Wertvollen

gleichstellen. Jede Ausbildung der Geisteskräfte, jede Gewandtheit und Erwerbsfähigkeit kann ja ihrer Natur nach ebenso gut in den Dienst der Sittlichkeit wie der Unsittlichkeit treten. Im ersten Fall muß man ihr einen Wert beilegen, im zweiten wird ihr derselbe abgesprochen. Wollte man also das Wissen und Können des Nützlichen selbständig pflegen, so wäre man stets im Ungewissen, ob man einem wertvollen oder einem verwerflichen Zwecke diente. Daher sind wir genötigt, das Ziel des Unterrichts dem von der Ethik geforderten Ziel unterzuordnen und damit den Unterricht als gleichberechtigten Erziehungsfaktor der Zucht zur Seite zu stellen.

Erziehung und Unterricht werden beide als oberstes Ziel festhalten müssen, daß die ethischen Maximen sich mehr und mehr zu einem das gesamte Wollen umspannenden System im Zögling zusammenschließen, daß sie von gewissen allgemeinen, obersten Grundsätzen wie der Einzelbegriff vom Gattungsbegriff selbst wieder apperzipiert und zusammengehalten werden. Ist dies der Fall, dann empfängt das Innere des Menschen jenes einheitliche Gepräge, das man als religiös-sittlichen Charakter bezeichnet. In einem solchen herrscht ein Gedankenkreis, der religiös-sittliche mit seinen Gefühlen und Strebungen in der Seele, als oberster Gesetzgeber, um nicht bloß dann und wann, bei besonders feierlichen Gelegenheiten, sondern überall und immer apperzipierend sich geltend zu machen und als eine unsichtbare Macht unser Wollen und Thun, unsere Gesinnung und unser Handeln zu leiten.

Abschließend können wir die Mittel der Erziehung nun in folgender Übersicht zusammenfassen:

Methodologie:

1. Lehre von der Führung. Hodegetik.	2. Lehre vom Unterricht. Didaktik.
a) Lehre von der Zucht:	a) Allgem. Didaktik.
b) Lehre von der Regierung:	b) Besondere Didaktik.

Wenden wir uns zunächst zur Lehre vom Unterricht.

I. Die Unterrichtslehre.

Dieselbe zerfällt in zwei Teile: in die allgemeine und in die besondere Didaktik.

Die allgemeine Didaktik entwickelt:

1. Das Ziel des Unterrichts;
2. die Auswahl
3. die Anordnung (Verbindung)
4. die Durcharbeitung

} des Unterichtsstoffes;

Die besondere Didaktik weist nach:

1. Wie das Ziel jedes einzelnen Unterrichtsfaches mit dem allgemeinen Unterrichtsziel in Verbindung steht;
2. die Auswahl
3. die Anordnung (Verbindung)
4. die Durcharbeitung

} der Unterrichtsstoffe in jedem einzelnen Fach.

I. Allgemeine Didaktik.

1. Das Unterrichtsziel.

Nach Kant soll die normale Bildung des Menschen nicht mit der Besserung der Sitten, sondern mit der Umbildung der Denkungsart und mit der Gründung des Charakters anfangen. Damit stimmt die Auffassung Herbarts überein, der auf die Bearbeitung des Gedankenkreises das Hauptgewicht legt. Und wie sollte der Unterricht nicht er-

ziehen, da alle Wünsche, Begehrungen, Vorsätze, Entschließungen aus dem Gedankenkreise kommen, vorher Gedanken waren; da zudem ihre Energie wiederum ganz und gar von den Hilfen oder Hindernissen abhängig ist, die sich im Kreise der übrigen Gedanken finden?

Wie wird aber, wenn die Bildung des sittlichen Charakters, die Bildung zur Tugend, an die Spitze des Erziehungssystems gestellt wird, das Unterrichtsziel sich gestalten?

Wenn es richtig ist, daß nicht im Wissen, sondern im Wollen der Wert des Menschen begründet sei, so muß alles Lernen zurückbezogen werden auf den Zweck der Erziehung, wonach der künftigen Person des Zöglings ein bestimmter Wert beigelegt werden soll, insofern sein Wollen gehoben, gekräftigt, tüchtig gemacht wird. Danach muß alles Wissen, alles Können, welches der erziehende Unterricht giebt, zugleich der sittlich-religiösen Charakterbildung dienen.

Das Ziel des Unterrichts stößt somit direkt an das Ziel der Charakterbildung.

Damit nun aber der Erzieher auch sehe, wie dies möglich, wie die Beeinflussung des Willens durch den Unterricht geschehen könne, muß die Psychologie genaueren Aufschluß über das Wesen und die Wurzeln des **Willens** geben. Es muß gezeigt werden: unter welchen Bedingungen wächst das Wollen aus dem Gedankenkreis hervor. Den Gedankenkreis des Zöglings will der Erzieher mittels des Unterrichts formen, um dadurch den Willen in die Gewalt zu bekommen, d. h. um demselben die Richtung auf das Sittliche zu geben, wie es das Erziehungsziel vorschreibt. Darum muß nachgewiesen werden, wie dies möglich sei. Dies soll in kurzen Umrissen geschehen.

Es giebt drei Hauptformen des psychischen Lebens: Vorstellen, Fühlen, Streben oder Begehren. Dies sind Klassenbegriffe, unter denen die verschiedenen Erscheinungen des Seelenlebens bequem und übersichtlich zusammenzufassen sind. Es sind nicht drei Seelen, nicht drei Vermögen, nicht drei isolierte Energien der Seele.

Die Elemente des Seelenlebens bilden die Vorstellungen. Gefühle, Strebungen sind besondere Modifikationen, die durch das Zusammentreffen der Vorstellungen im Bewußtsein entstehen. Gefühle und Strebungen sind nichts außer den Vorstellungen Bestehendes. Vorstellungen, Gefühle, Strebungen eines Menschen hängen aufs engste zusammen. Namentlich giebt es ein von den Vorstellungen unabhängiges Wollen, ein Wollen außerhalb der Vorstellungsmassen, außerhalb des Wissens, nicht. Wir finden zwar Vorstellungen in unserem Innern, mit denen keine Gefühle, keine Begehrungen verknüpft sind, aber nie Gefühle und Begehrungen, die nicht in Zusammenhang mit wenn auch nur dunkeln Vorstellungen ständen. Abgetrennt von der Vorstellung, isoliert gedacht, ist der Wille nichts. Das Wollen wurzelt in den Gedankenmassen, wächst daraus hervor. Wollen ist ein Zustand, in den die Vorstellungen auf bestimmte Veranlassung hin hineingeraten. Ist dies so, dann kann auch der Unterricht Einfluß gewinnen: durch Bearbeitung der Vorstellungsmassen beeinflußt er auch das Wollen. So hängt das Erziehungsziel mit dem Unterrichtsziel zusammen, das eine geht aus dem andern hervor. Der Unterricht muß den Gedankenkreis so bilden, daß aus ihm ein Wollen entspringt.

Aber wie geschieht dies? Nicht jedes Wissen erzeugt ein Wollen. Letzteres ist eine geistige Aktivität von eigen-

tümlicher Art, ein neuer Anfangspunkt in der Entwicklung der Seelenthätigkeit. Das Wollen hat zwar seine Wurzeln im Gedankenkreis, wächst aber nur unter bestimmten Bedingungen aus demselben hervor. Welche sind dies?

Das Wissen ist häufig nur ein ruhender, an sich gleichgültiger Vorrat von Kenntnissen; d. i. ein Vorrat von vollendeten, vollkommen klaren Vorstellungen. Solange dieses der Fall ist, kann ein Wollen sich daraus nicht entwickeln. Wenn aus dem Wissen ein Wollen hervorgehen soll, so darf es nicht ein solcher toter Vorrat bleiben, sondern zum bloßen Wissen muß ein Zweifaches hinzukommen: Das Wissen muß in die Sphäre des Gemüts eindringen als ein Empfundenes und als ein Belebendes. Ist dies der Fall, dann ist der Geisteszustand vorhanden, den wir *Interesse* nennen.

Das *Ziel des Unterrichts* kann demnach bestimmt werden: Bildung des Gedankenkreises zum Wollen durch das Interesse hindurch. (Wissen—Interesse—Wollen.) Das Interesse darf aber nicht ein einseitiges sein, sonst ist Einseitigkeit der Persönlichkeit die Folge. Damit aber steht echte Sittlichkeit im Widerspruch. Letztere verlangt von einer charaktervollen Persönlichkeit ein vielseitiges Interesse.

Die *Vielseitigkeit* ist umschrieben durch sechs Klassen von Interessen, die in zwei Gruppen zu je drei sich verteilen. Zu dieser Gruppierung kommt man durch folgende Überlegung:

Der menschliche Geist stellt sich den Objekten gegenüber, mit denen er sich beschäftigt, und betrachtet sie als etwas ihm *Fremdes* — oder er faßt sie, wie sich selbst, als ein Glied der Welt, seiner Welt auf und steht dann mit ihnen

im Wechselverkehr. Sie sind ihm demnach entweder Gegenstände der Erkenntnis oder des Umgangs.

Im ersten Fall handelt es sich um Auffassung und Beachtung der Objekte in ihrer Mannigfaltigkeit (empir. Int.), teils um die Erkenntnis ihrer gegenseitigen Abhängigkeit, um eine denkende Betrachtung derselben (spekul. J.), teils um ihre Beurteilung nach dem Maßstab des Schönen und Guten (ästhet. J.). Im zweiten Fall handelt es sich um einen Wechselverkehr, einen Umgang mit beseelten Wesen oder mit solchen, die wir uns als beseelt denken. Ihnen geben wir uns hin als einzelnen Wesen, mit ihnen übereinstimmend, Anteil nehmend an Wohl und Wehe, in ihre Zustände uns versetzend (sympath. J.), oder indem wir unser Interesse dem Ganzen zuwenden, seine Geschicke teilen und durchleben (soz. J.). Das Gefühl der Abhängigkeit aber, der Ohnmacht, die wir empfinden dem Verhängnis und dem Unbegreiflichen gegenüber, das Verlangen einer Ausgleichung zwischen dem Wirklichen und dem Idealen, ruft das religiöse Interesse hervor.

Interesse.

- I. als objekt. Erkenntnis.
  - 1. theor. Erk.
    - a. der Natur. — 1. empir. Interesse.
    - b. der Begriffe. — 2. spekul. Int.
  - 2. prakt. Wertschätzg. d. Sch. u. Guten. — 3. ästhetisches Int.
- II. als subj. Teilnahme.
  - 1. an d. Menschen.
    - a. an den einz. — 4. sympath. Int.
    - b. an d. Gesamth. — 5. sozial. Int.
  - 2. an Gott. — 6. relig. Int.

Das Ziel des Unterrichts ist also nicht Erzeugung eines vielseitigen Wissens, sondern eines vielseitigen Interesses. Dabei fallen von selbst dem Zögling diejenigen Kenntnisse und Fertigkeiten zu, die er später zur Ausführung und Förderung seiner praktischen Lebenszwecke nötig hat;

doch dürfen Nützlichkeitsrücksichten niemals im Vordergrund stehen; das echte, unmittelbare Interesse darf niemals vom mittelbaren Interesse zurückgedrängt werden. Dabei hat der Unterricht zu sorgen, daß die Vorstellung des Guten im Innern der Zöglinge die Herrschaft erhalte, daß sie aus dem sonstigen Bewußtseinsinhalt hervorrage. Der Unterricht muß also dem Willen die sittliche Richtung geben; der Schüler soll lernen, die Güter nach ihrem wahren Wert zu unterscheiden; er soll einsehen, wie gerade die sinnlichen Genüsse und Besitztümer, die meist begehrten, doch die minder wichtigen seien; er soll die geistigen Güter als die wertvolleren schätzen lernen und das wertvollste aller Güter — ein gutes Gewissen — als dasjenige erkennen, dessen Mangel alle übrigen aufhebt.

Wahrhaft erziehend wird der Unterricht also wirken, wenn er

1. ein tiefgehendes, vielseitiges, nachhaltiges Interesse im Zögling erzeugt,
2. wenn er dem sittlich-religiösen Interesse die nötige Stärke sichert und damit
3. die Einheit des Bewußtseins als Grundlage für das Werden der charaktervollen Persönlichkeit gewährleistet.

Dies das oberste Ziel des Unterrichts im Sinne der Charakterbildung.

2. Wege, auf denen das Unterrichtsziel zu verwirklichen ist.

a. Von der Auswahl des Stoffes. Die Materie des Unterrichts.

Ohne Zweifel ist die nächste und wichtigste Frage für den, der durch den Unterricht erziehen, Interesse erzeugen

will, welche Stoffe, welche Vorstellungen er dem jugendlichen Geiste zuführen soll. Die große Frage der **Stoffauswahl** steht im Vordergrund der didaktischen Erwägungen.

Wir werden von unserem Ziel aus: Erweckung des vielseitigen Interesses, die Auswahl des Stoffes in Angriff nehmen müssen, um zu einer wissenschaftlich begründeten Reihe zu gelangen. Zunächst dürfte der Satz sich ergeben: Nur das kann Lehrstoff sein, was das Interesse der Schüler hervorzurufen und zu fesseln vermag. Nur solche Stoffe sollen ausgewählt werden, die notwendig bei jedem normal angelegten Zögling Interesse erwecken müssen, und zwar ein unwillkürliches und dauerndes Interesse. Nur dann hat es ja Wert für die Erziehung, wenn es frei im Zögling steigt, ihn als dauernde geistige Regsamkeit durch die Schulzeit begleitet und ihn als wachsen wollende Lebenskraft auch nach der Schulzeit noch beseelt. Die psychologische Vorbedingung aber für alle Vorstellungen, die Interesse wirkend in den Gedankreis eintreten sollen, ist die Ähnlichkeit, die Verwandtschaft mit den schon vorhandenen, ihr Erwartetwerden von den letzteren, kurz die peinlichste Berücksichtigung der jeweiligen Apperzeptionsstufe. Eine Forderung, die bei Goethe sich ausgesprochen findet in dem Wort:

„Echt ästhetisch-didaktisch könnte man sein, wenn man mit seinen Schülern an allem Empfindungswerten vorüberginge, oder es ihnen zubrächte im Moment, wo es kulminiert und sie höchst empfänglich sind."

Vergleichen wir damit ein anderes Goethesches Wort: „Der menschliche Geist nimmt nichts an, was ihm nicht zusagt," so wird man darauf hingewiesen, die geistige Nahrung genau der jeweiligen Fähigkeit des kindlichen Geistes, dieselbe aufzunehmen und zu verarbeiten, auszuwählen, ein Grundsatz,

der schon längst auf dem Gebiet des Körpers zur Anwendung gelangt ist.

Als erste Bedingung für die Stoffauswahl darf daher der Satz gelten: Nur der Stoff wird das Interesse des Kindes tiefgehend und nachhaltig erregen können, welcher der kindlichen Fassungskraft oder der jeweiligen Apperzeptionsstufe des Kindes genau entspricht. Aber diese Bestimmung allein reicht noch nicht aus. Denn um nun die geeigneten Stoffe auszuwählen, könnte man meinen, man solle z. B. aus der gesamten Weltlitteratur, aus dem Bildungserwerbe, den die Völker des Erdkreises aufgestapelt haben, alles das zusammensuchen, was gerade der erziehende Unterricht nötig hat. Es würden sich demnach römische und griechische Bestandteile neben ägyptischen und chinesischen, moderne neben antiken, vaterländische neben ganz fremden Stoffen zusammenfinden, wenn man eben nur darauf bedacht ist, etwas der kindlichen Fassungskraft gemäß auszuwählen. Dies dürfte aber — abgesehen davon, daß dadurch ein merkwürdiges Sammelsurium entstände — einem zweiten Grundsatz entgegenarbeiten, der im Begriff des sittlichen Charakters eingeschlossen liegt. Der Zögling soll dereinst im Leben sich bethätigen können; er soll an den Aufgaben, welche die Gegenwart an ihn stellt, selbstthätig an seinem Teile mitarbeiten. Und zwar ist dies die Gegenwart seines, nicht eines beliebigen Volkes — solange wenigstens, als die Menschheit noch in eine Reihe individuell verschiedener Nationen zerfällt. Um aber in die Gegenwart seines Volkes selbstthätig eingreifen zu können, muß er dieselbe selbst zunächst nach allen ihren Richtungen gehörig begreifen lernen. Daher würde eine zweite Forderung für den Erzieher erhoben werden müssen: Betrachte den gegenwärtigen Kultur-

standpunkt des Volkes und suche denselben bei deinem Zögling nach allen Seiten hin zu rechtem Verständnis zu bringen, damit derselbe selbst den Platz finden lerne, wo er mit seiner Arbeit im Sinne einer sittlichen Persönlichkeit einzutreten gedenkt.

Dies wäre ganz gut, wenn nur nicht die eben aufgestellte Forderung der erstgenannten, welche die Fassungskraft des Kindes zu berücksichtigen gebot, schnurstracks zuwider liefe. Denn die Gegenwart eines kultivierten Volkes — und nur von einem solchen kann hier die Rede sein — zeigt so verwickelte Verhältnisse, daß es die größte Ungereimtheit bedeutet, wollte man damit den kindlichen Geist nähren. Man würde sehr bald finden, daß an Stoffen, die wegen ihrer Kompliziertheit, die sie nach jahrhundertelanger Arbeit erhalten mußten, das Interesse des Kindes sich nimmermehr entwickeln kann. Damit aber würde von vornherein das Ergebnis des Unterrichts in Frage gestellt und dem Unterrichtsziel direkt entgegen gearbeitet.

Erinnern wir uns nun der Thatsache, daß die Gegenwart auf der Vergangenheit ruht; daß, wer für die Zukunft etwas Gutes und Bleibendes zu bewirken wünscht, es an die Gegenwart knüpfen muß, die allein aus der Vergangenheit zu erkennen ist. Dieses Wort weist uns also von den komplizierten, schwer verständlichen Verhältnissen der Gegenwart zurück in die vergangenen Zeiten, die zugleich als die einfacheren und durchsichtigeren der Fassungskraft des jugendlichen Geistes eher angemessen sein dürften. Von diesem Standpunkt aus bietet sich nun als Stoff des erziehenden Unterrichts dar: *Das Werden der nationalen Kultur* in den Hauptwendepunkten zu verfolgen, und zwar von den Anfängen derselben an; von da, wo

es einen beständigen Fortschritt giebt bis zur Gegenwart. Dieser Grundsatz, den wir nach seinem Inhalt den kulturhistorischen nennen können, stimmt nun auch, wie wir sogleich sehen werden, mit der psychologischen Forderung zusammen: die jedesmaligen Stoffe der Apperzeptionsstufe des Kindes anzupassen. Der materiale Gesichtspunkt deckt sich mit dem formalen. Nicht mit einemmal steht das Volk auf einer bestimmten Kulturhöhe. Dazu bedarf es einer jahrhundertelangen emsigen, unermüdlichen Arbeit. Von niederen Stufen zu immer höheren, von einfacheren zu immer reicher werdenden Verhältnissen heißt es da emporklimmen, um dem Zuge nach Vervollkommnung und Verwirklichung des Reiches Gottes auf Erden Genüge zu leisten. Und ebenso wie das Volk hebt sich der einzelne in seiner Entwicklung von niederen Stufen zu immer höheren empor, von einfacheren zu immer reicheren Vorstellungsinhalten, falls nur nicht der ideale Zug in ihm erdrückt ist durch materielle Genußsucht oder durch das Gefühl, es schon herrlich weit gebracht zu haben. So würden wir auf der einen Seite historische, auf der andern individuelle Entwicklungs- oder Apperzeptionsstufen anzunehmen haben. Es liegt auf der Hand, daß, wenn es gelänge, beide Reihen, die historische mit ihren verschiedenen Bildungsstoffen und die persönliche mit ihren mannigfaltigen Vorstellungen, Wünschen und Neigungen, genau aufeinander zu stimmen, man das Interesse des Schülers unbedingt in seine Gewalt bekommen müsse, weil die psychischen Vorbedingungen hierdurch am besten bestimmt würden. Das Werden des einzelnen wird genährt an dem Werden des Ganzen. Wo ein Stoff kulminiert, da tritt er ein in den Gedankenkreis. Da er erwartet worden,

ist er willkommen und das unmittelbare Interesse stellt sich ein — vorausgesetzt, daß der Erzieher die nötige Unterrichtskunst besitzt. Denn bei mangelndem Geschick wird selbstverständlich auch die beste Stoffauswahl nichts helfen. Diese wird aber dem Erzieher, sobald er es nur versteht, ungeahnte Unterstützung geben. Wie oft müht er sich ab an minderwertigen Stoffen, und das Interesse will sich nicht einstellen in der jugendlichen Seele. Umgekehrt — welche Erleichterung für den Erzieher, wenn die Stoffe, die er verarbeitet, dem kindlichen Geiste kongenial sind; wenn sie dann eintreten, wo sie förmlich erwartet als willkommene Gäste begrüßt werden, an denen man immer mehr Interesse gewinnt.

Wir finden die Idee der Analogie zwischen der individuellen und generellen menschlichen Entwicklung als ein Gemeingut der besten und bedeutendsten Geister. So tritt sie hervor bei den Litteraturheroen Lessing, Herder, Goethe und Schiller; bei den Philosophen Kant, Fichte, Schelling, Hegel, Comte; bei den Theologen Clemens v. Alexandrien, Augustin, Schleiermacher; bei den Darwinisten Huxley, Spencer; bei den klassischen Philologen F. A. Wolf, Niethammer, Dissen, Lübker; bei den Pädagogen Rousseau, Pestalozzi, Fröbel, Diesterweg, Herbart, Ziller u. a.

Greifen wir aus der großen Zahl der Stimmen nur zwei heraus, Goethe und Kant. Ersterer sagte: Wenn auch die Welt im gewöhnlichen vorschreitet, die Jugend muß doch immer wieder von vorn anfangen und als Individuum die Epochen der Weltkultur durchmachen. Letzterer deutete darauf hin, daß die Erziehung im einzelnen die Ausbildung der Menschheit im allgemeinen durch ihre verschiedenen Generationen nachahmen solle.

Der Kantische und Goethische Gedanke muß nur von seiner Übertreibung gereinigt und für die Verhältnisse des Unterrichts greifbar und faßbar gemacht werden. Nicht die Übermittlung einer Weltkultur kann ins Auge gefaßt werden — denn niemand weiß, wo sie zu haben ist — sondern durch Einführung in das nationale Leben soll das Interesse des Zöglings gesunde und greifbare Nahrung erhalten. Es handelt sich also um eine Analyse des nationalen Gedankenkreises. Diese kann bei der Organisierung des erziehenden Unterrichts allein maßgebend sein. Aus der Entwicklung der nationalen Kultur sind in erster Linie die Stoffreihen für den erziehenden Unterricht zu schöpfen. Dabei werden sich von selbst manche Ausblicke in die Geschichte anderer Nationen ergeben, soweit ihr Schicksal mit den einheimischen Geschicken verknüpft ist.

Der Niederschlag dieser Entwicklungsperioden, wie er in Wissenschaft und Kunst aufbewahrt ist, bildet den Stoff des erziehenden Unterrichts. Der Hauptgehalt dieser Reihen muß nun zusammengedrängt, konzentriert, in typische und zugleich klassische Formen zusammengefaßt der Entwicklung des jugendlichen Geistes als Nahrungsstoff zugeführt werden. Dabei ist wohl zu beachten, daß diese Typen nicht in abgerissenen, zusammenhangslosen Stücken und Stückchen, sondern in großen, zusammenhängenden Massen vorgeführt werden. Denn die sittliche Energie ist der Effekt großer, unzerstückelter Gedankenmassen; in ihnen allein kann ein starkes Interesse sich entwickeln. Wenn der Blick des Erziehers geöffnet ist für klassische, große Stoffe in ihrem Gegensatz zu ärmlichen, haltlosen Materien, und sein Auge aufgethan für die didaktische Tragkraft solcher Stoffe, so ist schon viel gewonnen.

Dies wird aber geschehen, wenn er sich an das Programm für die Auswahl der Stoffe hält, das wir auf Grund des Vorstehenden in folgenden Sätzen zusammenfassen können: Die Auswahl des Stoffes für den erziehenden Unterricht setzt eine doppelte Arbeit voraus.

1. Die psychologische Arbeit. Ihre Aufgabe ist, die Entwicklungsstufen des Einzelgeistes nach der theoretischen und nach der praktischen Seite hin festzustellen.

2. Die geschichts-philosophische Arbeit. Es gilt die Hauptwendepunkte der geschichtlichen Entwicklung des Volks klar zu bestimmen und zu umschreiben.

3. Die Arbeit des Pädagogen. Beide Reihen, die individuelle und die generische, müssen aufeinander gestimmt werden. An der Hand der Stoffe, welche die Volksentwicklung hervorgebracht hat, muß der Einzelgeist in rascher, konzentrierter Weise die Gesamtentwicklung durchlaufen, um dadurch vorbereitet zu werden, als sittlicher Charakter dereinst die Höhe der Gegenwart begreifen und selbstthätig, wenn auch in bescheidenster Stellung, an ihren Aufgaben teilnehmen zu können.

Auf solchem Wege wird der Erzieher sich bemühen müssen, eine vollkommene, allen Rücksichten entsprechende Regelmäßigkeit der Reihenfolge zu finden, als das durchgreifende Mittel, dem erziehenden Unterricht seine rechte Wirkung zu sichern und von aller Willkür in der Stoffauswahl loszukommen.

Dabei soll sich der Erzieher immer folgender Sätze bewußt bleiben:

1. In dem werdenden Menschen kann nur das Werden der nationalen Kultur, insofern dieselbe im Lichte der sittlichen Beurteilung dargestellt und aufgefaßt wird, nachhaltiges

Interesse hervorrufen. Darum chronologisches Aufsteigen von den älteren, einfacheren zu den neueren, verwickelteren Stufen und Verhältnissen.

2. Den Betrachtungen sind klassische, der Jugend zugängliche Darstellungen zu Grunde zu legen. Perioden, die kein Meister beschrieb, deren Geist kein Richter atmet, sind der Erziehung wenig wert. (Herbart.) Nur klassische Darstellungen laden den Zögling zu stets lohnender Rückkehr ein, nur sie geben dem Interesse und der Begeisterung des Zöglings dauernde Nahrung. Nur aus ihnen spricht die Vergangenheit mit volltönender Stimme zur Gegenwart.

3. Große, ganze, in sich zusammenhängende Stoffe vermögen allein die Teilnahme des jugendlichen Geistes in genügender Tiefe zu erregen, dauernd wach zu halten und darum charakterbildend zu wirken.

Zusammenfassend können wir diesen Abschnitt schließen: Dem werdenden Menschen kann nur das Werden seines Volkes verständlich und Interesse erzeugend sein; nur durch die successive Vertiefung in die vergangenen Hauptstufen volkstümlichen Fortschreitens, soweit sie in klassischen Darstellungen vorliegen, kann der Zögling allmählich dem Verständnis der Gegenwart und seinen Aufgaben zugeführt, dabei seine eigene Denkungsweise fest begründet werden. Diese aufsteigende Reihe historischer Hauptstufen kann auf eine entsprechende Reihe von Entwicklungsstufen im Innern des Zöglings und somit auf sein tiefstes Interesse rechnen.

Es würde also in erster Linie das Ziel des Unterrichts durch eine Stoffauswahl nach dem historischen Prinzip (Kulturstufen) zu erreichen sein.

2. Das Nebeneinander der Lehrstoffe.

Die Verbindung der Lehrfächer. Konzentration.

Folgen wir dem soeben aufgestellten Prinzip der Stoffauswahl, so erhalten wir durch die eingehende Analyse des Bildungsgehaltes eine Anzahl von Reihen, die, neben einander herlaufend, die verschiedenen Seiten der Kulturthätigkeit des Volkes darstellen. So die religiöse und sittliche Entwicklungsreihe, die profangeschichtliche, die ästhetische oder künstlerische, die sprachliche, die naturwissenschaftliche und geographische, die mathematische u. s. w. Diese Reihen würden die Entwicklung der einzelnen Wissenschaften, wie sie im Volke erfolgt ist, in Hauptwendepunkten zur Darstellung zu bringen haben. So viele Seiten die nationale Kulturthätigkeit aufweist, so viele würden auch im Unterricht in den einzelnen Fächern zur Bearbeitung gelangen.

Ohne Zweifel ein ungeheuerer Reichtum der verschiedensten Vorstellungen, der in diesen Reihen aufgespeichert ist. Ein buntes Allerlei, das da vom Markt des Lebens, wo es auf viele Kräfte verteilt erscheint, hingetragen ist in zusammengedrängter Form in die Werkstatt der Schule. Wird diese unter der Last nicht erliegen?

Diese Frage ist sehr oft bejaht worden, ohne daß man anzugeben wußte, wie dem zu begegnen sei. Oder wenn man etwas vorbrachte, so blieben doch die Forderungen sehr allgemein. Wie z. B. wenn gesagt wurde: „Es mögen alle nur denkbaren Veranstaltungen getroffen werden, damit durch Einheit in den Grundlagen, Anschluß des Verwandten, Vereinigung des sich Ergänzenden Zeit und Kraft erspart, Intensität des Unterrichtsresultates erstrebt werde. Wenn man auf gewissen Lehrplänen zu einer

Zeit nebeneinander finde Geschichte des Mittelalters, Lektüre des Herodot, Geographie von Amerika, deutsche Litteratur seit Lessing — so müsse man froh sein, wenn die Jugend nach altem Brauche um einige dieser Gaben sich nahezu nicht kümmere und mit ihrem Interesse abschließend sich in irgend einer Gegend des Unterrichtsfeldes eigenmächtig anbaue." Dies ist allerdings so; aber einen gesunden Zustand wird man dies kaum nennen können. Vielmehr handelt es sich darum, aus einer confusa varietas lectionum eine ordinata varietas zu machen.

Aber wie dies zu thun? Die Geschichte der Didaktik zeigt verschiedene Versuche, eine Konzentration des Unterrichts — denn mit diesem Namen pflegt man die Verbindung der Lehrfächer zusammenzufassen — herbeizuführen. Jedoch konnten all diese Versuche bis jetzt so wenig zu allgemeiner Geltung durchdringen, daß der Name Konzentration in nicht geringen Mißkredit gekommen ist. Die confusa varietas lectionum dauert daher fort und ist in der Mehrzahl unserer Schulen noch das Gewöhnliche, darum aber keineswegs das Richtige. Denn ein solches Lehrplanaggregat legt dem erziehenden Unterricht die schwersten Hindernisse in den Weg. Die Aufgabe, die Sorge des Erziehers muß, um es kurz zu sagen, darauf gerichtet sein, aus dem Aggregat ein Lehrplansystem zu gestalten. Hierzu drängen zwei Forderungen: 1. eine ethische, 2. eine psychologische.

Die ethische Forderung geht dahin, daß der Erzieher bestrebt sein soll, die geistigen Kräfte des Zöglings zu sammeln, auf daß sie sich nicht zersplittern, sondern in ihrer Zusammenfassung ein energisches und kraftvolles Wirken hervorrufen. Ohne solche Konzentration der Kräfte ist kein sittlicher Charakter denkbar. Soll der Zögling die Kon-

zentration der Kräfte aber vornehmen können, so muß vor allem dafür gesorgt werden, daß der Gedankenkreis nicht zersplittert, sondern möglichst geschlossen werde.

Die Psychologie lehrt, auf welche Weise die Einheit der Person entsteht. Die Person, das Ich, ist nichts Ursprüngliches, sondern etwas Werdendes, daher auch Veränderliches und Wandelbares. Das Ich ist ein psychisches Phänomen, nämlich das Bewußtwerden einer lebhaften und beständigen Wechselwirkung innerhalb des unübersehbaren Vorstellungskomplexes, oder die Bezogenheit aller unserer Vorstellungen und der aus ihnen entstehenden psychischen Zustände aufeinander. Den inneren Grund, daß all unsere mannigfachen Vorstellungen sich gegenseitig aufeinander beziehen, gewissermaßen alle in einem Punkte, in der Ich-Vorstellung sich vereinigen, haben wir in der Einfachheit der Seele zu suchen, die alles, was durch Gegensätze und Hemmungen nicht geschieden ist, zur Vereinigung hindrängt. Der Mannigfaltigkeit der Eindrücke und Einflüsse gegenüber, welche Erfahrung und Umgang zuführen, ist die Seele schon an sich konzentrierend thätig.

Es heißt aber die konzentrierende Thätigkeit des jugendlichen Geistes weit überschätzen, wenn man annimmt, daß dieser selbst die Verbindungen zwischen den mannigfachen Vorstellungskreisen herstellen würde. Ja selbst bei Erwachsenen ist die konzentrierende Kraft der Seele oft nicht mächtig genug, die Einheit des Bewußtseins als Grundlage für die einheitliche Wirkung der Persönlichkeit herbeizuführen. Wo aber eine Mehrheit völlig verschiedener und getrennter Vorstellungen sich ausgebildet hat, kann von einer wirklichen Einheit der Person, beruhend auf der Einheit des Bewußtseins, nicht die Rede sein. Ohne solche aber ist ein Charakter un-

denkbar. Einheit des Bewußtseins ist die primitive Grundlage desselben. Der Unterricht muß also gerichtet sein auf die Herstellung dieser Grundlage, muß durch seine Veranstaltungen der konzentrierenden Kraft der Seele entgegenkommen; darf in keinem Fall Hindernisse in den Weg werfen, wie dies da geschieht, wo heterogene Vorstellungen zu gleicher Zeit ins Bewußtsein geführt und nun ruhig ihrem Schicksal überlassen bleiben. Es handelt sich also, nachdem durch die kulturhistorischen Stufen ein geordnetes Nacheinander herbeigeführt worden ist, nun ebenso ein geordnetes Nebeneinander für die Unterrichtsstoffe herzustellen.

Der Gedanke liegt nun hierbei nicht fern, dieses geordnete Nebeneinander dadurch zu erleichtern, daß man von vornherein auf die Bearbeitung verschiedener Vorstellungskreise verzichtet. Aber die Aufgabe, die Einheit der Person mit der Vielheit der Unterrichtsfächer zu verbinden, muß auch mit Beibehaltung aller notwendigen Bildungselemente gelöst werden können. Wollte man aus einer Symphonie eine Anzahl Instrumente streichen, so käme dies einer Vernichtung des Kunstwerkes gleich. Und nicht anders in Bezug auf die Wirkung des Unterrichts, wenn wesentliche Bildungselemente nicht aufgenommen werden.

Dies erinnert uns an ein Wort der Stoyschen Encyklopädie. Hier heißt es S. 11: „Der Unterricht könne kaum bezeichnender, als unter dem Bilde einer Symphonie gedacht werden, in welcher zwar zu verschiedenen Zeiten einzelne Stimmen tonangebend voranschreiten, dann aber zurücktretend anderen Platz machen, endlich aber doch alle insgesamt zu einem großen Strome harmonisch sich vereinigen."

Wir können dem jedoch nur teilweise beistimmen. Denn in der Erziehungsschule sollen allerdings die Vorstellungen

zu einer widerspruchslosen Einheit vereinigt erscheinen. Disharmonien, wie sie entstehen müssen, wenn z. B. der Lehrer der Naturwissenschaft über religiöse Vorstellungen spöttelt und umgekehrt der Religionslehrer die naturwissenschaftlichen Forschungen als leibhaftiges Teufelswerk verabscheut — solche Disharmonien dürfen allerdings nicht in den jugendlichen Geist hineingetragen werden, da sie die Einheit des Gedankenkreises zerreißen. Solches Thun läuft den Zwecken des erziehenden Unterrichts entgegen. Insoweit stimmt der Vergleich. Unrichtig aber ist, daß, wie in der Symphonie abwechselnd die verschiedenen Stimmen tonangebend voranschreiten, auch in der Erziehungsschule die einzelnen Fächer abwechselnd in den Vordergrund sich stellten. Der Grundsatz: Eines nach dem andern, ist verkehrt, weil mit den Prinzipien des erziehenden Unterrichts nicht vereinbar.

Denn eine Betrachtung des erziehlichen Wertes der einzelnen Unterrichtsfächer führt sofort darauf, daß unter den Disziplinen des Schulunterrichts diejenigen eine bevorzugte Stellung einnehmen, welche direkt auf das Erziehungsziel hinarbeiten, welche durch ihren Inhalt, den sie dem Zögling überliefern, die Forderung, einen wertvollen Gedankenkreis, in dem die sittlich-religiösen Interessen vorwiegen, zu verwirklichen vermögen.

Hat man den obersten Erziehungszweck im Auge, so ordnen sich die Wissenschaften von selbst nach einer klaren, pädagogischen Rangordnung.

Hierdurch soll keineswegs eine Geringschätzung der betreffenden Wissenschaften ausgesprochen werden, aber allerdings eine Richtigstellung ihres Beitrags, den sie zur Geistes- und Charakterbildung der Jugend liefern können. Vor allem wird hierdurch auch die Herrschaft der Sprachstudien auf

das rechte Maß zurückgeführt und die Fabel von der formalen Bildung, die jetzt noch in vielen Köpfen spukt, aber auf einer ebenso rohen Anschauung des geistigen Lebens beruht, wie die Hypothese des Materialismus, beseitigt oder wenigstens in ihre Grenzen zurückgewiesen. Eine Beschäftigung mit den Zeichen der Vorstellungen ist für jeden künftigen Gebrauch solcher Zeichen, also der Erlernung einer anderen Sprache, gewiß von unzweifelhaftem Wert, aber in Wahrheit für nichts anderes. Diese Erkenntnis dringt übrigens gegenwärtig immer weiter, so daß man annehmen darf, daß die wahre Bedeutung der sog. formalen Bildung bald überall im richtigen Lichte gesehen werde. Es kann eben keins der Lehrfächer als Universalmittel angesehen werden, deren intensiver Betrieb die formale Kraft zur Bewältigung aller übrigen Stoffreihen hervorrufen könnte. Vielmehr haben alle neben einander Berücksichtigung zu finden, wenn die wahre Vielseitigkeit des Interesses erreicht werden soll. Nur ist die Frage, wie dies geschehen soll. Das Problem, das zu lösen ist, könnte noch einmal in folgendem Satz zusammengefaßt werden:

Als Centrum seiner Thätigkeit gilt dem Erzieher die werdende Person des Zöglings, auf welche das Viele der Interessen immer zurückbezogen werden muß. Wie ordnet sich nun dieser Konzentration, die ihr Centrum in der werdenden Person des Zöglings erblickt, die Konzentration der Unterrichtsfächer unter?

Von den tonangebenden Lehrfächern haben wir schon gesprochen. Es sind die Gesinnungsstoffe, welche in erster Reihe stehen, da ihre Absicht darauf geht, eine gewichtvolle, in sich zusammenhängende Masse von Gedanken und Gesinnungen in die Mitte des Gemütes zu stellen, und zwar

von solchem Ansehen und solchen Berührungspunkten mit allem, was etwa neu hinzutritt, daß nichts daneben vorbeigehen, daß keine neue Gedankenverbindung sich festsetzen kann, ohne mit diesem Kern des Gedankenkreises sich auseinandergesetzt zu haben.

Diese Gesinnungsstoffe setzen sich aus drei Reihen zusammen: 1. Aus den religiösen Stoffen (den biblischen und kirchengeschichtlichen), 2. aus den profangeschichtlichen, 3. aus den litteraturkundlichen. Letztere werden aber nur in den höheren Erziehungsschulen als eine besondere Reihe für sich aufzutreten haben. Unter diesen drei Reihen hat eine wechselseitige Beziehung, ein innerer Zusammenhang stattzufinden. Derselbe wird zugleich gewährleistet durch die kulturhistorische Anordnung der Stoffe, insofern dieselbe die geschichtliche Entwicklung nach der religiösen, der ethischen, der sozialen und der litterarischen Seite hin nachbildend darstellt. So greifen das kulturhistorische und das psychologische Prinzip ineinander ein.

2. Zu der Reihe der Gesinnungsstoffe treten ergänzend hinzu die Kunstfächer: Zeichnen und Gesang, die beide vorwiegend auf die Pflege des ästhetischen Interesses gerichtet sind. Die nahe Verwandtschaft des Ethischen und Ästhetischen verschafft den genannten Fächern die nahe Stellung neben den gesinnungbildenden Disciplinen; ihre Stoffreihen treten ohne Zwang zu letzteren in enge Beziehung; von ihnen erhalten sie die nötigen Hinweise zur Auswahl und Anordnung der Gegenstände.

3. Endlich gehören hierher noch die Sprachen als formale Seite des geschichtlichen Stoffes. In den sprachlichen Denkmälern ist vorzugsweise alles Geschichtliche, ja die Kulturentwicklung eines Volkes niedergelegt. An ihnen

wird das künstlerische Ziel, die Fertigkeit, den sprachlichen Ausdruck zum Dolmetscher des Gedankens, des Innern, zu machen, gewonnen. Dabei wird aber auch das Interesse für die Sprache an sich als eine höchst eigenartige, bezeichnende Schöpfung des Menschen gepflanzt. In diesem Sinne erscheint die Sprachlehre als ein Zweig des Unterrichts im Menschentum, als ein Zweig des Geschichts-Unterrichtes. Aber in der Erziehungsschule ist die Sprache nur ein Mittel zum Zweck, nicht umgekehrt. Der grammatische Unterricht darf keine selbständige Stellung beanspruchen wie an der Universität die Sprachwissenschaften.

Damit wäre die erste Gruppe der Fächer abgeschlossen, die wir als die historische bezeichnen können. Sie besitzt ein gewisses Übergewicht; denn da, wo es sich um Bildung einer sittlichen Persönlichkeit handelt, muß in den Mittelpunkt der ganzen Gedankenwelt ein Vorstellungskreis treten, welcher Träger der sittlichen Gesinnung ist. Wenn es wahr ist, daß den sittlichen Ideen, als den Mächten, welche die Persönlichkeit des Menschen bestimmen, der Vorrang gebührt, so werden auch die Unterrichtsstoffe, welche unmittelbar der Erzeugung derselben dienen, einen Vorrang behaupten.

Die 2. Gruppe der Unterrichtsfächer umfaßt die Naturwissenschaften. Eine Analyse der Bildungselemente zeigt uns nämlich auf der einen Seite, wie die Arbeit des Menschen auf das ideale Gebiet gerichtet ist — also auf Religion, Geisteswissenschaften und Kunst — das andremal aber auf die Erforschung der Natur. Danach kann man auch die beiden großen Gruppen zusammenfassen unter dem Namen: Natur- und Menschenleben.

Zu einem gleichen Ergebnis gelangen wir durch eine Analyse des kindlichen Gedankenkreises. Derselbe entspringt,

wie schon hervorgehoben, teils der Erfahrung, teils dem Umgang. Erfahrung schöpft das Kind aus den Dingen der Umgebung; Umgang pflegt es mit Eltern, Geschwistern, Gespielen. Erfahrung bezieht sich auf das Gebiet der Natur, Umgang auf das des Lebens. Der Unterricht schließt sich nun an diese beiden Quellen an und tritt ergänzend hinzu, indem auch er sich in zwei Hauptrichtungen spaltet: den wirklichen Umgang erweitert er durch einen idealen mit Menschen der Dichtung und der Geschichte; die Erfahrung des Zöglings im Gebiete der Natur erweitert der Unterricht durch Anleitung zu Beobachtungen, Sammlungen, Experimenten, Schilderungen u. s. w., indem er zugleich diese Erfahrung nach der formalen Seite hin in Bezug auf Gestalt und Zahl bearbeitet.

Gedankenkreis.

A. Erfahrung.	B. Umgang.
Dinge der Umgebung	Menschen der Umgebung
Natur	Menschen-Leben
Erkenntnis	Teilnahme
Erweiterung der Erfahrung	Erweiterung des Umgangs
Naturwissenschaften	Histor. Fächer
|	|
Realist. Richtung	Humanist. Richtung

Allgem. Bildung, vermittelt in
den Erziehungs-Schulen.

Zu der 2. Gruppe, die wir als die der Naturwissenschaften bezeichnen, gehören Geographie, Naturwissenschaft im engeren Sinne und das Fach, welches die formale Seite derselben darstellt, die Mathematik.

Damit wären wir bei einer Zweiteilung der Unterrichtsfächer und bei einer Zweiteilung des Gedankenkreises angelangt. Wollte man bei diesem Ergebnis sich beruhigen, so

würde man mitten in der Lösung der Konzentrationsfrage stehen bleiben. Auf eine einheitliche Wirkung der Unterrichtsfächer würde man verzichten und damit auch auf die Gewinnung eines einheitlichen Gedankenkreises. Fortwährend würde der Zögling, je mit den Schwankungen des Interesses bald mehr der einen, bald mehr der andern Seite sich zuneigen. Nichts aber ist für die Bildung des Charakters gefährlicher, als das fortwährende Hin- und Hergeworfenwerden zwischen verschiedenen Gedankenkreisen, ohne sie in einer höheren Besinnung zusammenfassen zu können. Eine Theorie des Lehrplans, welche sich bei dieser Zweiteilung beruhigte, würde die eigene Unfähigkeit an der Stirn tragen, einen einheitlichen Organismus der Lehrfächer herzustellen.

Daher wird man zu der weiteren Frage getrieben, wie sich die 2. Gruppe der Unterrichtsfächer der erstgenannten einordnet zu einer höheren Einheit. Hier bietet nun die Geographie als associerende Wissenschaft ihre Dienste zunächst an. Sie wird die treue Begleiterin des Geschichts-Unterrichts, indem sie die Behandlung der Länder in der Reihenfolge vornimmt, wie sie in den Gesichtskreis der Menschen getreten sind. So stellt sie in zusammengedrängter Weise die Geschichte der Entdeckungen dar. Schwieriger gestaltet sich der Anschluß für die naturwissenschaftlichen Fächer. Hier wird einmal die Betrachtung ganz ungezwungen an die Behandlung geographischer Objekte sich anschließen, um diesen selbst die notwendige Ergänzung zu liefern. So würde, um ein Beispiel anzuführen, der geographischen Bearbeitung des Alpengebietes die Betrachtung der Alpenflora und -Fauna zur Seite gehen. Andererseits macht sich die Erwägung geltend, daß das Leben in der Natur auch angesehen werden kann vom Standpunkt der menschlichen Zwecke. Der Wille

setzt sich in Beziehung zu den Naturdingen, um diese in den Dienst des Menschen zu stellen. Denn das menschliche Handeln sieht sich nach zwei Seiten hin an Beschränkungen gewiesen: 1. an die sittlichen Musterbilder und 2. an die Natur der Dinge. Die Gebundenheit an die sittlichen Ideen beschränkt das Handeln in seinen Zwecken; die Gebundenheit an die Natur der Dinge beschränkt das Handeln in seinen Mitteln. Neben diesen Beschränkungen liegen andererseits zugleich wesentliche Hilfen. Beides muß dem Zögling zum Bewußtsein gebracht werden bei der Bildung des Willens: 1. Das Verständnis der Schranken und Hilfen, wie sie in den sittlichen Ideen begründet sind; 2. Das Verständnis der Schranken und Hilfen, wie sie in den Naturverhältnissen liegen.

Ersteres ist Sache des Gesinnungs-, das zweite Sache des naturwissenschaftlichen Unterrichts. So aber vereinigen sich beide Reihen, beide Hauptgruppen in der höheren Bestimmung, welche die Bildung der Gesinnung bezweckt. Beide Reihen zusammengefaßt, liefern die Farben für die Kulturbilder, die sowohl vom Standpunkt der Zeit wie vom Standpunkt des Zöglings beleuchtet, in aufsteigender Folge das Interesse des Zöglings fesseln sollen.

Hierin ist das Programm für die Konzentrierung, für den Entwurf des Lehrplans im erziehenden Unterricht in großen Strichen gezeichnet.

In diesem Programm sind alle Punkte hervorgehoben, die für den Entwurf eines Lehrplansystems in Betracht kommen:

1. Der sittlich-religiöse Endzweck.
2. Die psychologische und historische Stufenfolge des Unterrichts, auf einander gestimmt.
3. Die Wechselbeziehung der Unterrichtsstoffe.

Nach diesem Programm kann der Unterricht ein Kontinuum und einer organisierten Materie vergleichbar werden. Immer noch stellt man ganz unbefangen Lehrpläne durch bloßes Zusammenlegen von Stoffreihen her, und fertigt Lehrgänge, bei denen lediglich der zu behandelnde Stoff berücksichtigt wird, nicht aber die Frage, was bei der Durchführung neben ihm wird zu stehen kommen und ob und wie er damit in Verknüpfung treten könne. Es zeigt sich darin der Atomismus, der im Lehrbetrieb Platz gegriffen hat, der vermeint, durch bloßes Zusammenlegen und Anhäufen ein Gebilde, durch mechanisches Nebeneinander ein Lebendiges herstellen zu können. Ihm setzen wir den Gedanken Platons entgegen, daß überall die Stoffe in ihrer Verbindung überblickt und nach ihrer Verwandtschaft verstanden werden sollen.

Beifolgende Übersicht möge diese Verwandtschaft noch einmal verdeutlichen.

Erziehender Unterricht.

Zwei Stoffgebiete:

A. Menschenleben. Historisch-humanistische Fächer.			B. Naturleben. Naturkundliche Fächer.
I. Gesinnungs-Unt.	II. Kunst-U.	III. Sprach-U.	I. Geogr. II. Naturwiss. III. Mathematik.
1. Bibl. u. Kirchengesch.	1. Zeichnen.	1. Muttersprache.	(Zur Pflege körperlicher Gewandtheit: Turnen.)
2. Profangeschichte.	2. Gesang.	2. Fremde Spchn.	(Handarbeits-Unterricht.)
3. Litteratur.	3. Modellieren.		

Hierzu vergleiche man die von Dörpfeld und Ziller gegebenen Einteilungen:

Dörpfeld.

A. Wissensfächer.	B. Mutterspr.	C. Die separat. Fertigkeiten.
Natur; Menschenleben; Gott.	Reden.	Rechnen.
Naturkunde, Geschichte, Geographie, Religion.	Lesen.	Zeichnen.
	Schreiben.	Singen.
		(Turnen.)

Ziller.

1. Gruppe.	2. Gruppe.	3. Gruppe.
1. Histor. Reihe.	1. Sprachen.	1. Geographie.
2. Naturwissensch.	2. Mathematik. (Zeichnen.)	2. Turnen.
		3. Tech. Beschäft.
		4 Gesang.

3. Die Durcharbeitung der Lehrstoffe.

Nachdem der richtige Stoff ausgewählt und in zweckentsprechende Anordnung gebracht ist, handelt es sich nun darum, denselben mit den Schülern so zu bearbeiten, daß er bleibendes, geistiges Eigentum derselben werden kann.

Die unterrichtliche Bearbeitung des Lehrstoffes wird gewöhnlich unter dem Namen „Methode“ im engeren Sinne zusammengefaßt. Die Ansicht Herders, der sagte: „Jeder Lehrer muß seine eigene Methode haben, er muß sie sich mit Verstand erschaffen haben, sonst frommt er nicht“ — ist zwar weit verbreitet, aber grundfalsch. Diesem Satze liegt die Verwechslung von Methode und Manier zu Grunde. Denn die Methode kann nur eine sein, wie auch schon Comenius sagte: „Es giebt für alle Wissenschaften, Künste und Sprachen nur eine naturgemäße Methode.“ Das heißt: Unter der Voraussetzung, daß die Seele des Menschen nach bestimmten Gesetzen arbeitet, unter der Annahme, daß im psychischen Geschehen die gleiche Gesetzmäßigkeit herrscht wie in dem physischen — unter dieser Voraussetzung wird es nur einen naturgemäßen Weg im Unterricht geben können, nämlich denjenigen, der genau nach den Gesetzen des menschlichen Geistes sich richtet und alle seine Veranstaltungen diesen Gesetzen gemäß einrichtet.

Wer also im Besitz der Kenntnis und Einsicht in die Gesetze des psychischen Geschehens ist, der würde damit auch in den Besitz des rechten Weges für den Unterricht

gelangen. Hieraus geht hervor, daß die eine naturgemäße Methode nur als ein Ideal, als ein Ziel, das uns vorschwebt, betrachtet werden kann. Denn wer wollte sich rühmen, im Besitz jener Einsicht zu sein, so daß das Arbeiten des menschlichen Geistes vor ihm ausgebreitet läge, wie das Arbeiten einer kunstvollen Maschine in einer Fabrik? Vous voulez mécaniser l'éducation sagte Glayre zu Pestalozzi und traf, wie letzterer selbst sagte, damit den Nagel auf den Kopf. Übereifrige Anhänger haben dann gerühmt, er habe die Erziehung wirklich mechanisiert, d. h. er habe die Entwicklung der Menschennatur nach den organischen Gesetzen dieser Natur selbst im ganzen Umfang ihres Seins, ihrer Verhältnisse und ihrer Thätigkeit erkannt, demgemäß die Erziehungsmaschine entworfen und gebaut und in Thätigkeit gesetzt.

Aber dieses Anpreisen der Pestalozzischen Universalmethode hatte nicht nur zur Folge, daß die Bestrebungen Pestalozzis selbst der schärfsten Kritik unterworfen wurden, sondern daß die begeisterten Anhänger des Naturalisierens neu bestärkt wurden in ihrer Abneigung gegen alle und jede Methode überhaupt.

Den Verächtern aber aller und jeder Methode muß die Wahrheit entgegen gehalten werden, daß auch die glücklichste Natur, der Lehrer von Gottes Gnaden, durch die Anweisungen der Methode nicht beengt und unwirksam gemacht, sondern im Gegenteil erst recht gehoben und in ihrer Wirksamkeit gesichert wird. Der Einwand aber, daß ja die eine naturgemäße Methode noch nicht gefunden sei, in absehbarer Zeit vielleicht auch nicht gefunden werden könne, ist leicht durch den Hinweis zu beseitigen, daß durch die pädagogische Arbeit der vergangenen Zeiten so wertvolle Resultate für

den Unterrichtsbetrieb gewonnen sind, daß kein Lehrer ungestraft an ihnen vorübergehen kann. Niemand wird annehmen, daß die höchste Stufe der methodischen Entwicklung damit erreicht sei; jeder wird zugeben, daß auch die neueren Anweisungen nur eine Staffel bedeuten auf dem Wege, der nach dem höchsten Ziel hinführt, nämlich das, ein naturgemäßes Lehrverfahren zu finden.

Wie weit dasselbe bis jetzt bekannt ist, sei in wenigen Strichen umzeichnet.

Auf dem Gebiet der Stoffauswahl gab es zwei scharfe Gegensätze: den Formalismus und den Idealismus. Ersterer schrieb die sogenannte formale Bildung auf seine Fahne. Der Unterrichtsstoff war nur Mittel zum Zweck: Bildung des Verstandes. Letzterer dringt auf einen wertvollen Inhalt und auf Bildung des Gemüts. Auch in Bezug auf die Verarbeitung sind zwei scharfe Gegensätze vorhanden: 1. Der didaktische Materialismus und 2. Der psychologische Realismus. Ersterer will nur Aneignung von möglichst viel Wissen in der Schule, letzterer Durcharbeitung von soviel Lehrstoff, als es mit der geistigen Gesundheit durchaus verträglich ist.

Der didaktische Materialismus bezeichnet die unterste Stufe des Lehrverfahrens. Der Schüler ist genötigt sich wohl oder übel in den Gegenstand hineinzuarbeiten. Das, was von der geistigen Kraft des Erwachsenen gefordert wird, wird einfach auch dem Gehirn des Knaben zugemutet. Es ist dies die Meinung, welche das ganze Mittelalter hindurch geherrscht hat. Das Unterrichtsverfahren richtete sich ausschließlich nach der Beschaffenheit des Lehrstoffes, nicht nach der Beschaffenheit des lernenden Subjekts. Mit Ratich und Comenius treten zunächst vereinzelt methodische

Bestrebungen hervor, darauf gerichtet, den Lehrstoff mit Rücksicht auf den Geist des Schülers zu bearbeiten und darzureichen. Das 18. Jahrhundert, das eigentliche Jahrhundert der Pädagogik, förderte dann eine Reihe von Systemen zu Tage, wie nachmals die Philosophie, welche alle Stände beschäftigte und die ganze Litteratur durchdrang. Eingeleitet wurden diese Bemühungen mit dem Extrem, indem man die Arbeit des Lernens soviel als möglich zu verkürzen, zu würzen und zu versüßen suchte (Philanthropen). Pestalozzis und seiner Schüler Hauptbestreben war dahin gerichtet, den Gegenstand nach dem Bedürfnis des Schülers zurecht zu schneiden, an dem so zubereiteten Wissensstoff die Kraft des Schülers zu entfalten und zu stählen. Die Bewegung, welche von Pestalozzi ausging, war so stark, daß sie das nachfolgende Zeitalter geradezu zum Zeitalter der sog. Methoden gemacht hat. Die neuere Didaktik sucht gegen diese einseitige Bevorzugung des Lehrverfahrens den Ausbau des Lehrplansystems zu fördern und damit auch die einzelnen Bildungselemente an sich zu ihrem Recht kommen zu lassen, ihnen auch an sich wieder einen Wert zuzuerkennen.

Im Lehrverfahren selbst aber hat die neuere Didaktik eine ungemeine Vereinfachung eintreten lassen gegenüber der Methodenwut und Methodensucht der früheren Jahre. Sie hat gründlich aufgeräumt mit allem, was fälschlich sich den Namen der Methode beilegte, und eine Theorie geschaffen, die in ihrer Einfachheit und Durchsichtigkeit dem wahren Kunstwerk gleichkommt, das in seiner Schlichtheit und Natürlichkeit nicht ahnen läßt, welche Mühe, welche Anstrengung es dem Hervorbringer gekostet. Aufgeräumt ist mit der sog. sokratischen, heuristischen, akroamatischen, katechetischen,

demonstrativen, praktischen, mechanischen Methode u. s. w. Was unter diesen Namen als selbständige Methode sich anpries, hat sich nunmehr bescheiden als Lehrform dem Ganzen am gehörigen Platz einzureihen; ja selbst das, was Herbart als wirkliche Methoden anerkannte, nämlich die analytische und synthetische, hat sich unter Aufgabe ihrer Selbständigkeit zu einem wohlgeordneten Ganzen zusammenschließen müssen.

Der große Vorzug der neueren Methodik besteht ferner darin, daß die Theorie den Weg zur Praxis gefunden hat, während das Netz abstrakter Begriffe, wie es noch bei Herbart in der allgemeinen Pädagogik vorliegt, von den Meisten, selbst unter seinen Schülern, angestaunt wurde, ohne daß sie wußten, was daraus zu machen sei. Dieses scheinbare Begriffslabyrinth wurde zuerst durch Prof. Ziller in Leipzig in eine Theorie verwandelt, die durch eine Reihe handlicher, praktischer Imperative die Unterrichtspraxis wirklich in die rechten Wege zu bringen vermochte.

Daß bei der Durcharbeitung des Lehrstoffes in erster Linie maßgebend ist die Rücksicht auf die geistige Verfassung des Zöglings, ist schon mehrfach hervorgehoben worden. Denn man gerät alsbald ins Dunkle und auf Irrwege, sobald man aufhört, die hierher gehörigen Grundsätze aus dem natürlichen, psychischen Prozeß in der Kindesseele abzuleiten. Folgt man aber diesen Weisungen, so ergiebt sich daraus eine bestimmte Artikulation des Unterrichts, wie sie dem wachsenden Interesse des Zöglings entspricht. Diese Notwendigkeit einer klaren, bestimmten, auf psychologische Gründe sich stützenden Artikulation leuchtet schon aus dem bekannten Wort Quintilians hervor: „Schütte Wasser schnell in ein Gefäß mit engem Hals, so dringt wenig ein, schütte

langsam und wenig auf einmal, so wird das Gefäß sich füllen.“ Wie viel auf einmal, das wird im allgemeinen schwer zu bestimmen sein, da hier ja die Individualität des Zöglings und die Beschaffenheit des Stoffes mitzusprechen hat. Überschaut aber der Erzieher den durch den Lehrplan bereitgestellten Stoff eines größeren Zeitraums — und dies wird er thun müssen, wenn er sich nicht vom Zufall abhängig machen will, — so wird er zunächst daran denken, diese zusammenhängende Masse zu zergliedern und in kleinere Ganze zu zerlegen, die in einem regelrechten Abstraktionsprozeß mit dem Schüler zu verarbeiten sind. Ein solches Stück nennen wir eine methodische Einheit.

Nach der Feststellung der methodischen Einheiten innerhalb eines Faches, beginnt dann die Bearbeitung des Stoffes mit Aufstellung des Unterrichtszieles. Dasselbe soll dem Gedanken des Zöglings eine bestimmte Richtung geben und seine Erwartung erregen. Es erinnert den Zögling an bekannte Dinge und Vorgänge und eröffnet zugleich die Aussicht auf etwas Neues, ihm noch Unbekanntes. Die Zielangabe ruft also ältere Vorstellungen ins Bewußtsein, deren Wirksamkeit zum Verständnis des Neuen unerläßlich ist, und lenkt den Willen des Zöglings auf die Lösung eines Problems hin, dem er sein ganzes Streben zuwenden soll. Dies aber ist von großem Wert für den bildenden Einfluß des Unterrichts, wenn der Zögling immer weiß, was er will, wenn seine geistige Thätigkeit von vornherein das Gepräge der Arbeit annimmt, die sich bekanntlich vom Spiel dadurch unterscheidet, daß sie einem bestimmten Ziel zustrebt. Das Spiel behandelt der Schüler als Selbstzweck; er arbeitet aber nicht um zu arbeiten, um die Zeit auszufüllen, sondern er arbeitet in der Hoffnung auf die Lösung eines

Problems, einer Aufgabe, die ihn anzieht und fesselt. Führt das Ziel dazu, dem Zögling die zu lösende Aufgabe gleich von vornherein als eine bedeutsame erscheinen zu lassen, so hat es seinen Zweck erreicht. Die Formulierung des Ziels ist darum weder eine ganz leichte, noch eine gleichgültige Sache.

Ist das Ziel richtig gesteckt, so bringt es die Gedanken des Zöglings in Fluß. Dies ist aber vor allem nötig, wenn man klare Anschauungen hervorrufen und deutliche Begriffe daraus ableiten will. In diese beiden Thätigkeiten ist nämlich der Prozeß des Lernens eingespannt. Von der Anschauung zum Begriff — diese Wahrheit hatte Pestalozzi so deutlich erkannt und ausgesprochen wie Kant, der da sagte: „Anschauungen ohne Begriffe sind blind; Begriffe ohne Anschauungen sind leer.“ Die Anschauung ist ein Produkt der Wahrnehmung, sowohl der äußeren wie der inneren; der Begriff, der nicht unmittelbar aus den Sinnen kommen kann, ein Produkt des Denkens. Deshalb muß der Erzieher sich über folgende zwei Fragen Klarheit verschaffen:

1. Wie gelangen wir zu klaren, deutlichen Anschauungen? 2. Wie gelangen wir zu klaren, deutlichen Begriffen?

Antwort giebt allein die Psychologie, die lehrt, daß die erste Frage ihre Lösung findet im Apperzeptionsprozeß, die zweite im Abstraktionsprozeß.

Lehrverfahren.

Anschauung.	Begriff.
Apperzeption.	Abstraktion.
Lange, Über Apperzeption. 4. Aufl. Plauen.	Dörpfeld, Denken u. Gedächtnis. 3. Aufl. Gütersloh.

Die Abstraktion ist nur möglich auf dem Boden der Erfahrung, die uns stets etwas einzelnes, durch und durch

Besonderes, Konkretes bietet. Je breiter die konkrete Unterlage, um so besser wird die Begriffsbildung gelingen. Und sehr oft wird man mit psychischen oder mit individuellen Begriffen sich begnügen müssen, wo nicht genügend Anschauungsbeispiele vorhanden waren, die einen regelrechten Abstraktionsprozeß einleiten konnten. Bildung von logischen Begriffen ist überhaupt ein sehr langsamer, allmählicher Prozeß, der im Menschenleben nie vollständig zum Abschluß gelangt.

Ein naturgemäßes Unterrichtsverfahren richtet sich nun überall da, wo es sich um Bildung der Begriffe handelt, nach diesem natürlichen Gang. Soweit das Lehrverfahren letzterem folgt, soweit es ihm gelingt, den natürlichen Gang der Begriffsbildung nachzuahmen, soweit ist derselbe gesund, einfach und natürlich. Soweit der Unterricht sich davon entfernt, soweit gerät er in Unnatur, Künstelei und unnatürliches Verfahren. Da, wo der Natur des menschlichen Geistes gemäß verfahren wird, wird sich das echte Interesse von selbst einstellen nnd den Unterricht treu begleitend fördern; da, wo der Erzieher sich nicht um die psychologischen Bedingungen des Lernens kümmert, wird er immer künstlicher Hilfen bedürfen, um die Aufmerksamkeit anzuspornen und den Schüler bei der Stange zu halten.

Arbeitet der Schüler wie unter einem Druck, empfindet er das Lernen als eine Last, da kann von geistigem Wachstum keine Rede sein. Anders da, wo das freie Interesse vorwaltet. Da geht alles leichter, Lehrer und Schüler arbeiten mit Lust und wahrer Freudigkeit. Dies aber ist nur möglich durch genaue psychische Anpassung und intimes Anschmiegen an die jugendlichen Stimmungen und Vorstellungen. Die Natur macht keine Sprünge; ein naturgemäßer Unterricht darf dies auch nicht thun.

Überall da, wo die psychischen Zustände, Anschauungen und Begriffe, im Auge behalten werden, wo sorgfältig dem nachgegangen wird, wie die Begriffe aus den Anschauungen herauswachsen und sich verdichten, da wird auch das Unterrichtsverfahren aus zwei einander folgenden Stadien bestehen. Immer wird innerhalb einer methodischen Einheit ein konkreter Wissensstoff der Anschauung des Zöglings, sei es der äußeren, sei es der inneren, dargeboten werden und dann die Umwandlung desselben in begriffliche Einsicht erfolgen. Beide Prozesse zerfallen in zwei Schritte; der Apperzeptionsprozeß in das Bereitstellen der notwendigen, schon vorhandenen und in die Darbietung der neuen Vorstellungen; der Abstraktionsprozeß in das vergleichende Zusammenstellen der bekannten Fälle und in das Herausarbeiten des Wesentlichen und allgemein Gültigen. Ein letzter, abschließender Schritt sorgt dann für gehörige Übung, damit das Wissen sich in ein Können verwandle, dessen Kraft jederzeit zu Gebote steht. Demnach unterscheidet die „Theorie der formalen Stufen" fünf Schritte, wie nachfolgende Übersicht zeigt:

Formale Stufen.

1. Dörpfeld u. Wiget.			2. Herbart u. Ziller.		3. Rein.
1. Anschauen	a. Einltg.	Apper-	1. Klarheit	a. Analyse	1. Vorbereitung.
(Anschng.)	b. Anschg.	zeption		b. Synthese	2. Darbietung.
2. Denken	a. Verglchg.	Abstrak-	2. Assoziation		3. Verknüpfung.
(Begriff)	b. Zusamn-	tion	3. System		4. Zusammenfssg.
3. Anwenden	fassung.		4. Methode (Funktion)		5. Anwendung.
(Können)					

II. Die spezielle Didaktik.

Die spezielle Didaktik hat die Aufgabe, nachzuweisen wie die grundlegenden Prinzipien der allgemeinen Didaktik ihre Wirkung für die Gestaltung jedes einzelnen Faches äußern. Die spezielle Didaktik ist daher durchaus abhängig von der allgemeinen. Und diese Abhängigkeit muß durch-

gehen; sie muß überall ersichtlich sein; sie muß auch aus dem kleinsten Teil hervorleuchten. Dann erst können wir sagen: Wir haben es mit einem System, mit einem wohlgeordneten Organismus zu thun. Dann erst kommen wir zu einer wissenschaftlich begründeten Unterrichtslehre, verlassen den Boden subjektiver Willkür und nähern uns der Erkenntnis objektiver Wahrheit. Ohne den festen Unterbau, wie ihn die Resultate der allgemeinen Didaktik gewähren, schwebt die spezielle Didaktik in der Luft und zerstiebt in so viele Atome, als es Unterrichtsfächer und Unterrichtsweisen in denselben giebt. Glaubt jedes Unterrichtsfach für sich seinen eigenen Gang, seine eigenen Methoden, wie man zu sagen beliebt, entwickeln zu können, so stehen wir schließlich vor einem bunten Allerlei, das zwar die mannigfachen Wege, auf denen der Mensch zur Erkenntnis der Dinge vorzudringen sucht, wiederspiegelt, aber die Natur, das Wachsen und Werden des jugendlichen Geistes zurückstellt. Man glaube nur nicht, daß damit die charakteristischen Eigentümlichkeiten der Wissenschaftsfächer ausgelöscht, unterdrückt oder zurückgedrängt werden sollen. Keineswegs. Es würde dies ein ebenso vergebliches als thörichtes Bemühen sein. Aber der Weg ist ein ganz anderer. Auch hier tritt der tiefgreifende Unterschied zwischen Fachwissenschaften und Schulwissenschaften grell zutage. Vor allem ist scharf auseinander zu halten, daß der Weg, welchen die wissenschaftliche Forschung auf den verschiedenen Gebieten einschlägt, die Methoden, an deren Hand der Gelehrte in das Reich des Unbekannten und Unerforschten einzudringen sucht, nicht derselbe sein kann, auf dem der *jugendliche* Geist geführt werden muß, um zur Bildung zu gelangen. Wer also von hier aus, von der Methode der wissenschaftlichen Forschung,

den Gang in jedem Fach für die Schule bestimmen will, wird sich zwar immer in engster Fühlung und innigstem Einklang mit den Ergebnissen der Wissenschaft wissen, aber immerfort in Streit geraten mit den psychologischen Bedingungen, unter denen der jugendliche Geist zu funktionieren pflegt. Hat man die Wissenschaft allein im Auge, so erörtert man die Erlernung nur am Gegenstande, ohne die psychischen Prozesse im lernenden Individuum zu berücksichtigen. Und doch ist von diesen auszugehen, wenn man erziehen — von ersteren, wenn man in die Erkenntnis der Dinge eindringen, wenn man Wissen verbreiten will. Die anzuwendende Grundmethode giebt also nicht die Natur der Wissenschaft an, sondern die Natur des menschlichen Geistes. Die allgemeinen Bedingungen, unter denen der Erzieher den Unterricht der Jugend erziehlich gestalten kann, lehrt die allgemeine Didaktik. Sie legt die Prinzipien dar, nach denen sich der Gang jedes einzelnen Faches richten muß, ohne daß die eigentümliche Natur derselben auch nur im geringsten vernachlässigt würde. Die Prinzipien bleiben unter allen Umständen dieselben. Sie sind wenn sie wahr sind, ewig und unveränderlich als Grundgesetze des menschlichen Geistes, so gut wie die Grundgesetze der Natur überhaupt. Aber indem sie auf die verschiedenartigen Stoffe angewendet werden, ändern sie ihr Aussehen. Ihre Ausgestaltung wechselt, aber ihr Wesen bleibt unverändert. Daher ist es nur dann richtig, den methodischen Gang jedes einzelnen Faches der betreffenden Fachwissenschaft zu überlassen, wenn letztere zugleich die grundlegenden pädagogischen Prinzipien als durchgreifende Normen an die Spitze stellt. Nun werden letztere allerdings noch nicht überall als bestimmend anerkannt, sei es, daß man die geschichts-philo-

sophischen und ethischen Grundlagen anzweifelt, oder die psychologischen Voraussetzungen nach der metaphysischen und der empirischen Seite hin bekrittelt, sei es, daß man überhaupt von der Pädagogik sich nicht dreinreden lassen will, da man von ihr nur eine Schwächung, eine Verdunkelung des fachwissenschaftlichen Charakters, der in erster Linie beibehalten werden müsse, erwartet. Nun erkennen auch wir die letztere Forderung voll und ganz an. Niemals darf die fachwissenschaftliche Wahrheit etwa Schaden leiden zu Gunsten einer theoretisch-pädagogischen Vorkonstruktion. Aber niemals darf die Fachwissenschaft im Vordergrund stehen; sie muß sich beugen unter die Gewalt der allgemeinen Gesetze, die der Didaktik zu Grunde liegen. Auch so bleibt ja noch Spielraum genug und dies möge den Furchtsamen beruhigen, der da meint, daß den einzelnen Wissenschaften zwischen den Rädern der pädagogischen Mühle etwa könne Gewalt angethan werden. Auch wird niemals die spezielle Didaktik der Täuschung sich hingeben, sie allein könne den organischen Aufbau der einzelnen Unterrichtsfächer besorgen; immer wird sie auf die nachhaltige Hilfe der Fachwissenschaft angewiesen sein; aber freilich wird sie dieser auch nicht die Aufgabe allein zuschieben können. Denn nur zu nahe liegt die Gefahr einer grenzenlosen Zersplitterung; einer ganz einseitigen Betreibung. Immer muß die Didaktik gehört werden, die das Zerstreute sammelt, das Auseinanderliegende vereinigt, das Entgegengesetzte versöhnt. Mitten unter der gewaltigen, immer mehr zunehmenden Differenzierung der Wissenschaften erscheint sie als die Sammlerin, die in ruhiger Besinnung das, was der Jugend not thut, heraushebt, über den wissenschaftlichen Parteiungen stehend, die gesicherten Resultate aufnimmt und verwertet und über

all den Einzelheiten, die den Blick auf Abwege ziehen, immer das Ganze im Auge behält. Von diesem Standpunkt aus erscheint die Aufgabe der besonderen Didaktik wahrlich als eine große und schwierige. In ihr laufen wie in einem Brennpunkte die verschiedenen Strahlen aus den verschiedenen Wissensgebieten zusammen, um unter gemeinsame Gesichtspunkte gefaßt ein Ganzes darzustellen, ein System, eine Ordnung, welche nicht darin etwa ihren Ruhm sucht, auf neue Wege der Fachwissenschaft hinzuweisen, obwohl dies keineswegs ausgeschlossen ist, als vielmehr den gesicherten Besitz und die Art und Weise des richtigen Erwerbes darzubieten. Man darf nie vergessen, daß Pädagogik und Didaktik *wissenschaftliche* Disziplinen sind und nicht etwa Fertigkeiten, die einzudrillen wären; wissenschaftliche Disziplinen insofern, als sie von Ideen getragen werden. Diese Ideen sind grundlegend, da sie von ethischen, geschichts-philosophischen und psychologischen Überlegungen getragen sind. Die methodische Bearbeitung der einzelnen Fächer kann demnach nur dann den einzelnen Fachwissenschaften übertragen werden, wenn diese, beruhend auf der genauesten Sachkenntnis, ihre didaktische Bearbeitung den grundlegenden Ideen anpaßt und somit als eine notwendige Ergänzung der allgemeinen und der speziellen Didaktik erscheint, die über eine große Anzahl von Lehrfächern sich erstreckend niemals so in das Einzelne sich vertiefen kann, wie es die Fachwissenschaft für sich thut. Unter der genannten Voraussetzung heißen wir die Mitarbeit der einzelnen Fachwissenschaften willkommen. Im andern Fall dagegen, wo sich dieselben von der allgemeinen Grundlage loslösen wollen, um aus eigenen Steinen allein den Bau aufzuführen, halten wir die Arbeit für verderblich, weil ein Chaos von unzusammenhängenden

Vorschriften schaffend, die sich gegenseitig in ihren Wirkungen notwendig hemmen, wenn nicht ganz aufheben müssen.

Wie in Bezug auf die Persönlichkeit des Lehrers das Wort: Jeder Lehrer muß seine eigene Methode haben, nur in gewissem Sinne Gültigkeit besitzt, so hat der Satz: Jedes Unterrichtsfach hat seine eigene Methode für sich, nur eine sehr beschränkte Geltung. In beiden Fällen ist man von wahrer Wissenschaft weit entfernt. Letztere verweist die Persönlichkeit des Lehrenden und die einzelnen Fachwissenschaften, sobald sie in den Dienst der Erziehung treten, an die psychischen Gesetze, die der Entwicklung des jugendlichen Geistes zu Grunde liegen, ohne deren genaue Berücksichtigung eine naturgemäße Erziehung überhaupt nicht denkbar ist.

2. Die Lehre von der Führung.

Hier unterscheiden wir zwei Teile: 1. Die Lehre von der Zucht und 2. die Lehre von der Regierung der Kinder. Die Regierung umfaßt mehr die äußeren, die Zucht mehr die inneren Maßnahmen der Führung; erstere ist auf die Gegenwart gerichtet, letztere schaut in die Zukunft; erstere will vor allen Dingen äußere Ordnung stiften, wie sie jedes geregelte Gemeinwesen, also auch jede Schulgemeinde braucht, letztere will auf das Gemüt einwirken und die Charakterbildung besorgen. Diese Einwirkung ist das Wesentliche; minder wichtig erscheinen dem gegenüber alle diejenigen Maßregeln, welche nicht unmittelbar mit der Gemüts- und Charakterbildung zusammenhängen. Diese faßt man zusammen unter dem Namen der Regierung, ja unter dem Namen der Zucht. In der Praxis gehen die Maßregeln beider oft ineinander über; die Grenze ist dort oft eine unmerkliche. Theoretisch ist es aber für den Erzieher

von Wert, wenn er seine Maßnahmen gehörig zu überschauen und in ihrer Tragweite zu beurteilen weiß, und wenn er seinen Blick für die feineren und feinsten Unterschiede offen hält.

1. Die Lehre von der Zucht.

Wird der Unterricht in der angegebenen Weise gehandhabt, dann kann sein Einfluß auf die Bildung des Willens und damit auf die Gestaltung des Charakters ein sehr wirksamer werden. Aber selbst wenn der Unterricht allen Ansprüchen genügen sollte, dann hat die Schule die ihr gestellte Aufgabe noch lange nicht gelöst. Die unterrichtliche Thätigkeit ist zwar eine hervorragende, aber nicht die einzige.

Ihr tritt die erziehende im engeren Sinne, die Führung, zur Seite und bildet eine wirksame Stütze, um das vorgesteckte Ziel zu erreichen. Die mittelbare Charakterbildung soll in der unmittelbaren kräftige Unterstützung finden. Machen, daß der Zögling sich selbst finde, als wählend das Gute, als verwerfend das Böse: das ist nach Herbart sittliche Charakterbildung. Diese Erhebung zur selbstbewußten Persönlichkeit soll ohne Zweifel im Gemüt des Zöglings durch dessen eigene Thätigkeit vollzogen werden; es wäre Unsinn, wenn der Erzieher das eigentliche Wesen der Kraft dazu erschaffen wollte. Aber die schon vorhandene und ihrer Natur notwendig getreue Kraft in eine solche Lage versetzen, daß sie jene Erhebung zuverlässig vollziehen müsse, das ist es, was der Erzieher als möglich denken, was er zu erreichen, zu treffen, zu ergründen, herbeizuführen, fortzuleiten als die große Aufgabe seiner Versuche ansehen muß.

Wir gehen von dem Gedanken aus, daß das Wollen eine bestimmte Richtung nach dem Guten hin erhalte. Der

Erzieher soll dafür sorgen, daß jedes spätere Wollen das Gepräge einer Persönlichkeit trage, welche ihr Wollen ausschließlich in den Dienst der sittlichen Ideen gestellt hat. Der letzte Zweck der Erziehung ist auf die Bildung eines sittlichen Charakters gerichtet. Charakter ist nicht eine anfängliche, auch nicht leicht und unter allen Umständen reifende Frucht des geistigen Lebens. Wie wäre diese Frucht sonst so selten?

Der Erzieher hat genau die Bedingungen zu untersuchen, unter denen ein Charakter, besonders ein sittlicher Charakter entsteht. Die Psychologie geht ihm dabei hilfreich zur Hand. Im Mittelpunkt der Entwicklung steht die Bildung der Maximen, der praktischen Grundsätze. Von dem, was ein Mensch als geboten oder verboten betrachtet, von seinen Maximen, schließt man auf seinen Bildungsgrad. Auf der untersten Stufe steht derjenige, dessen Maximen bloße Maximen des sinnlichen Genusses, des Angenehmen oder Unangenehmen sind. Auf einer höheren kommen die Maximen der Klugheit, des Nützlichen und Schicklichen, des Angemessenen und Unangemessenen zur Geltung; auf der höchsten die sittlichen Maximen, die das Wollen an und für sich, ohne fremde Rücksicht treffen, deren Inbegriff wir unser Gewissen oder unsere praktische Einsicht nennen.

Die verschiedenen Grundsätze können sich nun miteinander vertragen oder auch widersprechen. Tritt letzteres ein, so wird demjenigen Grundsatz Folge geleistet werden, welcher im Geiste die größte Macht hat. Der Entscheidung geht ein Kampf voraus, eine denkende Vergleichung der verschiedenen Grundsätze. So entsteht nach und nach eine Rangordnung der Grundsätze, ein System. Auf der Unterwerfung des gesamten Wollens unter dieses System beruht die Konse-

quenz des Wollens, die Gleichmäßigkeit, die das Wesen des Charakters ausmacht. Ein Charakter, dessen oberste Grundsätze die sittlichen sind, der also sein gesamtes Wollen der Stimme des Gewissens unterwirft, ist ein sittlicher Charakter. In demselben unterscheiden wir zwei Teile: 1. Einzelne Willensakte oder ein mannigfaltiges, aus dem Begehren sich erzeugendes Wollen; 2. ein Allgemeinwollen, ein in der apperzipierten Vorstellungsmasse sich erzeugendes Wollen. Jenes ist das Bestimmbare, dieses das Bestimmende; jenes der objektive, dieses der subjektive Teil des Charakters. Diese Unterscheidung ist wichtig für die Zucht.

Daß Reichtum und Frische des Wollens, des inneren Thuns, vorhanden sei, ist die erste Voraussetzung. Der Unterricht sucht diesen Reichtum zu gewinnen durch Vorführung vielfachen Wollens im idealen Umgang. Kann hierauf aber eine Aufgabe der Zucht gegründet werden? Fast scheint es, als ob hier menschliche Kraft nichts thun, nichts machen, nur zusehen könnte. So ist es aber nicht. Denken wir an die körperliche und geistige Disposition des Zöglings, so wird die Erziehung zwar an sich nichts ändern, aber doch im stande sein können, üblen Einflüssen vorzubeugen; geradeso wie in Rücksicht auf Lebenslage und Lebensweise des Zöglings manches dem Erzieher wohl gelingen kann, was anfangs unmöglich erschien. Mancherlei Wünsche und Neigungen, an deren Befriedigung die Lebensweise gewöhnt hat, mancherlei Bestrebungen und Gesinnungen, welche in den Verhältnissen, in denen jemand aufwächst, in den Anschauungen des Standes ihren Grund haben, scheinen unausrottbar. Und doch kann vieles durch den bestimmenden Einfluß des Erziehers gehemmt und beseitigt, für vieles Lust und Liebe erzeugt werden. Zwar wird

auch hier der Unterricht durch Belehrung helfen; aber wenn es auch demselben gelingt, den Zögling von der Unhaltbarkeit seiner Vorurteile, seiner Bestrebungen u. s. w. zu überzeugen, so werden doch die neu gewonnenen Vorstellungen oft nicht mächtig genug sein, um zu unterdrücken, was von Jugend auf der Schüler gewöhnt war. Hier werden dem belehrenden Unterricht die Maßregeln der Zucht zu Hilfe kommen müssen. Freilich sind zuweilen Unterricht und Zucht vereint gezwungen es aufzugeben, mit Erfolg den mächtigeren, von ihnen unabhängigen Verhältnissen und Hindernissen entgegenzuwirken, welche vor und neben ihnen dem Zögling eine Willensrichtung gaben, die dem Erziehungszweck zuwiderläuft. Über die zum Teil dunkeln Gewalten, über die verborgenen Miterzieher hat der Erzieher keine Gewalt. Sind sie mächtiger als die planvollen Maßnahmen des Erziehers, so bleibt demselben nur die eine Hoffnung, daß im inneren und äußeren Leben unvorhergesehene Ereignisse und Wendungen eintreten werden, die im Gemüte des Zöglings alles überwältigen, was dem Erzieher Widerstand leistete. Wie mancher ist erst durch herbe Schicksalsschläge, durch ungeahnte durchgreifende Änderung seiner Lebenslage, durch eine innige Freundschaft, durch Vertiefung in religiöse Gedanken und Gefühle, durch große, erschütternde Ereignisse ein anderer geworden. Sache des Erziehers ist es, solche Vorkommnisse im Leben des Zöglings, solange er letzterem zur Seite steht, zu benutzen und dafür zu sorgen, daß die Erschütterung im Innern des Zöglings zu einer Umgestaltung im Sinne des Erziehungszweckes führe und der Einfluß des Erlebten möglichst vertieft und dauernd gemacht werde.

Treten wir den Veranstaltungen der Zucht nach dieser Seite hin etwas näher.

Sagten wir zuvor, daß die objektive Seite des Charakters das Frühere ist, so wird sich die Sorge des Erziehers auf die Ausbildung eines reichen, objektiven Willens richten müssen. Dazu ist nötig, Gelegenheit zu mannigfaltigem Thun zu geben, das dem sittlichen Gesetz entspricht. Nicht der Vielgeschäftigkeit reden wir dabei das Wort, sondern einer wohlgeordneten, regelmäßigen Thätigkeit, sei sie zunächst auch nur eine spielende. Besonders reiche Gelegenheit bietet ja die Lebensordnung der Familie mit ihren Beschäftigungen, Besorgungen, gegenseitigen Dienstleistungen u. s. w.; aber doch fehlt es auch im Schulleben nicht an Veranlassung zu mannigfaltiger Thätigkeit, und damit an Gelegenheit das Wollen zu bilden. Wir denken hierbei an die Schularbeiten, ferner an alle die, wenn auch unbedeutend erscheinenden Thätigkeiten, wie sie ein geordnetes Schulleben mit sich bringt, sie wohl auch wegen ihrer erziehlichen Bedeutung veranstaltet und mit amtlicher Würde bekleidet, um sie recht wirksam zu machen. Wir denken ferner an die wohlthätigen gemeinsamen Arbeiten im Schulgarten, in der Schulwerkstätte. Jedes gelungene Handeln bildet hier die Quelle für weiteres Wollen und Thun. Denn die gelungene That ist zugleich eine Schule des Mutes. Wenn auch der Mut die Wege sich kürzer vorstellt, so weiß doch der Erzieher, daß in dem mutlosen, zaghaften, feigen Gemüt die bösen Geister leichteres Spiel haben, und betrachtet ihn darum als willkommenen Genossen bei seiner Arbeit.

Wie das Haus aber durch seine Lebensordnung um so erziehlicher wirkt, je stetiger sie ist, so hat auch die Schule in der Festigkeit ihrer Ordnung, in der Regelmäßigkeit ihres Lebens, in der gebotenen Nötigung zu bestimmten, regelmäßigen Handlungen nicht bloß ein Mittel, die Tugenden

der Ordnungsliebe, der Pünktlichkeit, des Fleißes zu bilden, sondern sie wird dadurch auch eine Schule des Willens. Immerhin wird das, was die Schule in Bezug auf die Ausbildung fester Gewohnheiten leisten kann, klein erscheinen dem häuslichen Einfluß gegenüber. Dagegen gebietet sie über ein für unseren Zweck ganz besonders wirksames Mittel. Das ist ihre Gemeinsamkeit.

Übt schon in der Familie gemeinsame Freude und gemeinsames Leid, gemeinsame Arbeit und gemeinsame Erholung eine große Gewalt auf die Bildung von Lebensanschauung und Willensrichtung, eine Gewalt, die, sei sie schädlich oder segensreich, fortwirkt durchs ganze Leben, so steht die enge Begrenztheit des Familienlebens zu dem bunten, vielgestalteten Leben oft in so schneidendem Gegensatz, daß ein unvermittelter Übergang von einem zum andern große Gefahren in sich birgt. Hier bietet sich die Schule als eine willkommene Vermittlung dieser Gegensätze an, als eine Anstalt, die gewissermaßen ein für die Jugend gestaltetes Abbild des künftigen Lebens ist. Dasjenige, wodurch die Schule zu einem solchen wird und sie so geeignet macht zu einem vermittelnden Übergang von der Familie zum Leben, das ist der größere Kreis gleichaltriger Genossen, die der Zögling hier findet. Kann auch erst im Strom des Lebens die volle Kraft der Charakterstärke gewonnen werden, der Anfang zu ihrer Gewinnung wird am besten gemacht in einem Kreise, der zwischen der Familie und der großen menschlichen Gesellschaft mitten inne steht. Das ist die Schulgemeinde, in der es an den für die Charakterbildung nötigen Reibungen nicht fehlt, in der namentlich auch auf dem Spiel- und Turnplatz, bei gemeinsamen Wanderungen und Ausflügen, Festen und Feierlichkeiten der rege

Wechselverkehr stattfindet, der die eigene, für die Bildung des Willens so wichtige Thätigkeit herausfordert. Manche Fehler werden hier leichter beseitigt als in der Familie. Wenn hier der Trotzige und Eigennsinnige unbeachtet bleibt, der Eitle und Eingebildete beschämt, der Stolze gedemütigt, der Ungeschickte verspottet, der Träge mit fortgerissen, der Schüchterne ermutigt und der Verweichlichte abgehärtet wird, so sind dies Erziehungsmittel, die um so sicherer wirken können, weil sie von selbst sich bieten. Wenn zwar in diesem geselligen Leben sich auch wieder eigentliche Fehler bilden können, z. B. der hämische Sinn, der Lust daran empfindet, andern ein Bein zu stellen, andere lächerlich zu machen, oder der Ehrgeiz, sich immer in den Vordergrund stellen zu wollen, so ist dies doch kein Grund gegen die Betonung der Wichtigkeit gerade dieses Erziehungsfaktors, zumal ja gegen solche Fehler dem einsichtigen Erzieher mancherlei Mittel zu Gebote stehen. Möge man dann weiter erwägen, wie das Leben in der Schulgemeinde den einzelnen nötigt, den Interessen der Gesamtheit sich unterzuordnen; wie das lebendige Gefühl der Gemeinschaft die Fehler der Unverträglichkeit und Rechthaberei, der Herrschsucht und des Eigennutzes nicht aufkommen läßt; wie durch die Pflege dieses Gefühls dem späteren Leben vorgearbeitet wird, in welchem der einzelne ja auch nur dann eine richtige Lebensstellung einnimmt, wenn er als Glied engerer und weiterer Lebenskreise sich fühlt, und nur dann seine Lebensaufgabe erfüllt, wenn er nicht in verknöcherter Engherzigkeit sich zurückzieht, sondern nach dem Maße seiner Kraft teilnimmt an den Interessen und Bestrebungen seiner Zeitgenossen. Zum staatlichen Leben aber erzieht die Schule, indem sie zum Schulleben erzieht, indem sie wirkt als das, was sie ist, als ein Ganzes.

Ihm soll der einzelne sich anschließen; hier hat er sich einzugliedern, einzufügen und unterzuordnen. Die Schule ist für den Schüler der Staat, das kleine Ganze, das er verstehen und übersehen kann, in dessen Dienst er lernt, wie man einem Ganzen dient und sich im Ganzen eins mit ihm fühlt; wie dies Ganze höher steht und mehr wert und viel wichtiger als der einzelne mit seinen Ansprüchen, als das einzelne Ich mit seinem Egoismus ist. Darum gelten keine Vorrechte hier, keine Ausnahmestellung, keine parteiische Bevorzugung!

Denn das Ideal, dem hier nachzustreben ist, ist das, daß die Schulgemeinde zu einer ethischen Gesamtpersönlichkeit verschmilzt, deren Haupt der Erzieher oder die Gemeinschaft der Erzieher ist. Es werden sich hier dann auch alle die Förderungen geltend machen, die dem Individuum stets aus einer solchen ethischen Gemeinschaft erwachsen; vor allem die sympathetischen Gefühle, diese Wurzeln echten Wohlwollens; ein Gemeingeist, der, wenn die Gemeinde mit dem Erzieher im rechten Verhältnis steht, sittlicher Natur sein wird. Die besseren Elemente werden dann die Führung bekommen und die schlechten im Schach halten. Hat freilich der Erzieher das rechte Vertrauensverhältnis nicht anzubahnen gewußt, so kehrt sich das Verhältnis um, insofern er als natürlicher Feind der Jugend angesehen wird. Daraus entspringen dann eine Menge Fehler, die die erziehende Wirkung gerade ins Gegenteil zu kehren drohen. An dieser Stelle ist aber ersichtlich, eine wie große Rolle die Persönlichkeit des Erziehers spielt. Man kann geradezu sagen, daß der ganze Schwerpunkt hier in der Person des Lehrers liegt. Ist er lauter und wahr, ist er gewissenhaft und tüchtig, konsequent und gerecht, hat er sich

in allen Lagen und Fällen in der Gewalt, ist er weder hämisch noch zum Zorn geneigt, kurz, ist er ein ganzer Mann, dann können finstere Mächte in der Schulgemeinde nicht aufkommen. Hier zeigt sich aufs deutlichste, daß es ein thörichtes Unternehmen wäre, die ethische Bildung bloß durch den Unterricht zu erstreben. Die Persönlichkeit des Lehrers, sein Beispiel im Urteilen, Handeln, Benehmen, im Thun wie im Lassen ist von so großer Bedeutung, daß selbst die durchdachteste Methode Fehler und Mängel in der Persönlichkeit des Erziehers nicht aufzuheben, nicht auszugleichen vermag. Unausgesetzt und unabsichtlich wirkt, wie Ziller darlegt, das Beispiel des Erziehers an dem inneren Leben des einzelnen emporziehend oder niederdrückend. Die stille Macht seines Einflusses ist fast so bedeutend, wie die Macht der Verhältnisse, unter deren Einfluß sich die Persönlichkeit bildet; sie steht also gewiß nicht zurück hinter dem bildenden Einfluß des Unterrichts in Bezug auf den Willen und die Gesinnung des Zöglings. Diese Schätzung der Macht der Persönlichkeit darf aber nicht eine Geringschätzung des methodischen Verfahrens und Verachtung aller pädagogischen Überlegung nach sich ziehen. Beide Faktoren sind eher gleichwertig. Keine Erziehernatur ist von Haus aus so gottbegnadet, daß sie ohne alle methodische Schulung das Höchste wirken, und keine Methode wird jemals so wundervoll werden, daß sie die Macht der Persönlichkeit aufheben könnte. Der Erzieher, der es ernst meint mit seiner Aufgabe, wird also einmal auf die Durchbildung des methodischen Verfahrens im Unterricht fortwährend sein Augenmerk richten, anderteils zugleich an der eigenen Vervollkommnung und Ausgestaltung seiner Persönlichkeit arbeiten, weil von seinem persönlichen Ver-

halten, von seinem Beispiel, von seinem Auftreten so Großes für den Erfolg der unmittelbaren Erziehung abhängt.

Zur Erweckung und Erhaltung eines gesunden Geistes in der Schulgemeinde, die Pflege eines gesunden Schullebens heben wir noch Veranstaltungen hervor, die dem Erzieher einen besonders ergiebigen Zugang eröffnen zu den Kinderherzen. Das sind die Schulfeste und Schulfeierlichkeiten, Schulspaziergänge und Schulreisen. Ihre Bedeutung ist eine mannigfache. Erstens bieten sie zur eignen Thätigkeit des Zöglings mancherlei Veranlassung. Dann geben sie Gelegenheit zum Austausch anderer Gedanken, als die sind, mit denen es der Unterricht zu thun hat. Gemeinsame Freude, gemeinsame Erholungen, gemeinsame Anstrengungen verbindet nicht nur Lehrer und Schüler, sondern befestigt auch die Gemeinschaft der Genossen unter einander.

Von besonderer Wichtigkeit, weil für die Bildung des sittlichen Wollens wertvoll, ist noch eine Art dieser Schulfeierlichkeiten. Eine kümmerliche Pflanze ohne rechtes Leben bleibt und muß bleiben die Sittlichkeit, wenn ihr die religiöse Weihe fehlt, wenn sie nicht gepflegt ist auf dem Boden des Gottvertrauens und hieraus ihre Nahrung zieht. Wie aber das religiöse Interesse in dem Kultus der Gemeinde nicht bloß seinen Ausdruck sucht, sondern auch darin seine Nahrung findet, so können auch regelmäßige Schulandachten, die an das Fühlen und Streben der Kinderherzen, anknüpfen, für ihr religiös-sittliches Leben von fördernder Wirkung sein.

Was bisher besprochen und als notwendige Maßregeln für die Bildung des Charakters seitens der Führung bezeichnet wurde, erstreckte sich vorwiegend auf die objektive Seite desselben, auf die durch die erzieherische Einwirkung hervorzurufenden einzelnen Willensakte, welche die Bildung

des Charakters um so mehr fördern, je weniger sie vereinzelt bleiben, je mehr sie eine durch die Gewohnheit verstärkte Macht erlangen. Wenn sich nun auch nach den Gesetzen des geistigen Lebens aus den einzelnen Willensakten allmählich ein allgemeines in den herrschenden Gedankenkreisen wurzelndes Wollen, die subjektive Seite des Charakters, von selbst bildet, so darf doch die Erziehung diesen Abstraktionsprozeß nicht vernachlässigen.

Was durch planmäßig geschickte Führung, durch behütende und aufbauende Fürsorge für den objektiven Charakter gewonnen ist, ist doch nur zunächst Ergebnis fremder Einwirkung. Hat man es erreicht, daß der Zögling seine sittliche Bildung als eine ernste, wichtige Angelegenheit betrachtet, so kann Zucht und Unterricht in Verbindung mit wechselnder Weltkenntnis es dahin bringen, daß die sittliche Wärme den ganzen Gedankenkreis des Zöglings durchdringe und daß die Vorstellung der moralischen Weltordnung sich einerseits mit seinen religiösen Vorstellungen, andrerseits mit seiner Selbstbeobachtung fortwährend verbinde. Dann kann sich die Zucht zurückziehen und die Ausbildung des Charakters ruhig der eigenen Arbeit des Zöglings überlassen.

Überblicken wir in rascher Üebersicht die Veranstaltungen, welche die Zucht zur Bildung des sittlichen Wollens im Schulleben hervorrufen und ins Werk zu setzen vermag, so würde folgendes zu nennen sein:

Einrichtung eines von gemeinsamem Interesse getragenen Schullebens.

1. Schulandachten und Kindergottesdienst.
2. Schulfeste.
3. Spaziergänge und Schulreisen.

4. Ämter. (Mancherlei Funktionen in Garten, Werkstatt, Schulstube; Schülerbibliothek.)
5. Anfertigung von Schülerbildern. (Individualisieren.)

Die Ausbildung der Persönlichkeit soll und muß, wie schon hervorgehoben, das Werk der eigenen Einsicht und der freien Wahl werden. Denn solange das noch nicht der Fall ist, liegt auch keine Garantie vor, daß nicht andere, neue, vielleicht mächtigere Einflüsse als die frühern alles Gewonnene mit einem Mal umstoßen. Dem ist dadurch vorzubeugen, daß auch die subjektive Seite des Charakters ausgebildet wird, daß die sittlichen Maximen eine solche Herrschaft in der Seele des Zöglings gewinnen, daß danach alles bemessen wird. Nun wird die Festigung der praktischen Grundsätze allerdings erst in die Zeit des selbständigen Handelns fallen, also in die Zeit, welche jenseits der Erziehungsgrenze liegt. Daher hat der Erzieher auch nur einen beschränkten Einfluß auf diese Bildung. Er kann sie wohl anbahnen, er kann dazu den Grund legen, die Erwerbung derselben als festen Eigentums ist jedes Menschen selbsteignes Werk. Wie könnte es auch anders sein? Handelt es sich doch um einen innern, noch dazu nur langsam vorschreitenden Entwicklungsprozeß, in dem auch die Edelsten und Besten nie ganz zum Abschluß kommen.

Bei dem Mann tritt das Subjektive des Charakters in Gestalt von festen Grundsätzen der bunten Schar der Begehrungen und Entschließungen gegenüber. Aber dazu bedurfte es eines langen Weges. Die leisen Anfänge liegen in den ersten Momenten der beginnenden Selbstbeobachtung. Von da erheben sich je nach dem Gewicht der bisherigen Neigungen, Gewöhnungen und Thätigkeiten Vorsätze, Regeln, und von hier aus nach Maßgabe der vor-

schreitenden Bildung Maximen als allgemeine Regeln auch für künftige Fälle. Damit kommt die subsumierende Überlegung in Gang, bis endlich von hier aus in natürlichem Fortschritt zur größeren Allgemeinheit die Gesetzgebung in Gestalt eines Systems von Grundsätzen sich vollzieht.

Ist es nicht natürlich, daß die Zucht hier mit stets offenem Auge in der Nähe steht und die einflußreichen, nach Naturgesetzen sich vollziehenden Bildungen im Innern des Zöglings mit Rat und That begleitet? Ist es nicht eine alltägliche Erscheinung, daß Aussprüche und Anforderungen der sittlichen Gesetze wohl gemerkt werden, aber für das Wollen keinen Einfluß gewinnen? Und gerät der Zögling nicht leicht auf Abwege, da die einmal gelingende That nur zu leicht die Mutter eines gleichen oder ähnlichen Wollens wird? Wer mehrmals glücklich zum Ziel gelangte im Jagen nach einem gewissen Vorteil, wer verführerischem Beispiel folgend den Ruhm der Klugheit mehrmals gewann, wer oft die rechte Hilfe an schlechtem Umgang und an der Gunst der Gelegenheiten fand, der wird leicht ein anderer werden in Neigungen und Vorsätzen, als es der Erzieher wünscht. Nicht viel wird dazu gehören, daß die innere Gesetzgebung verfälscht, die Maximen der Klugheit die oberste, die sittliche Gesinnung die zweite Stellung erhalten. Hiergegen kann die Führung behütend und unterstützend vorgehen, an das Gewissen sich wendend und sorgend, daß die Herrschaft der sittlichen Ideen immer mehr befestigt werde.

Hauptbedingung hierfür ist ein richtiges Verhalten zwischen Erzieher und Zögling. Die nötige Korrektur der Urteile, Schätzungen, Zumutungen muß immer als ein Freundschaftsdienst, nicht aber als ein zudringlicher Eingriff erscheinen und aufgenommen werden. Sonst ist alles ver-

loren; Verschlossenheit und Zurückziehung ist die nächste Folge. Zur Selbstbeobachtung und zur Selbstregierung sind freilich die Naturen sehr verschieden begabt und darum ist auch die Thätigkeit des Erziehers in Ansehen hierauf sehr verschieden. Nur weil hier der individuellen Fälle so ungemein viele sind, ist es schwer, bestimmte Vorschriften dem Erzieher zu geben, weil dieselbe Forderung das eine oder andere Mal in ganz verschiedener Weise wirken kann.

Zusammenfassend aber kann man mit Herbart sagen: 1) Die Zucht soll halten. Wo das Gedächtnis des Willens fehlt, wo Leichtsinn an seine Stelle tritt, da gilt es, dem Zögling einen Halt zu geben: Er muß wissen, daß er gewisse Schranken nicht übertreten darf; er muß ein lebhaftes Gefühl dafür besitzen, daß er an der Zufriedenheit des Erziehers etwas besitze und etwas zu verlieren habe. 2) Die Zucht soll bestimmend wirken. Sie soll veranlassen, daß der Zögling wähle, nicht der Erzieher. 3) Die Zucht soll regeln, d. h. der Erzieher darf, sobald der Zögling anfängt, Überlegungen anzustellen über Erlaubtes und Unerlaubtes, nicht den Zögling sich selbst überlassen. Sie muß darauf eingehen, um einem falschen Entschluß vorzubeugen. Wer leichthin Maximen aufstellt, dem muß die Schwierigkeit fühlbar gemacht werden, danach zu handeln.

Dies alles setzt einen beständigen, innigen Umgang zwischen Erzieher und Zögling voraus. Der Erzieher muß es verstehen, seinen Geist herabzubeugen in die Welt der Kinder; er muß Fühlung gewinnen mit den Neigungen, Wünschen und Stimmungen der Kleinen, er muß mit ihnen denken, fühlen und wollen — dann wird es ihm auch gelingen, sie zu führen, sie zu ziehen. Ist aber im Zögling erst das erreicht, daß er nichts stärker scheut, als sich bei

innerer Selbstprüfung in seinen eigenen Augen geringschätzig und verwerflich zu finden; ist er bestrebt, seinen Willen in Übereinstimmung zu setzen mit dem Sittlichen, daß er gar nicht anders kann, er müßte sich selbst schmähen, wenn er nicht folgte, so hat der Erzieher durch seine Führung Großes gewonnen.

II. Die Regierung der Kinder.

Die Regierung umfaßt das System von Maßregeln, durch welche die nicht aus dem Herzen der Kinder kommenden Äußerungen und Handlungen so zurückgehalten und geleitet werden, daß sie die Erziehungsarbeit in Unterricht und Zucht nicht stören. Alle die bloßen Regungen einer ungezügelten Naturkraft, eines wilden Ungestüms, sind es, die in Schranken gehalten werden müssen, oft mit viel stärkeren Mitteln, als gewisse tiefe Willensäußerungen des Zöglings, die an sich sehr wichtig ein viel zarteres Anfassen verlangen. Die Maßnahmen der Regierung gehen vor allem darauf hinaus, Ordnung herstellen und Ordnung halten zu wollen. Alle Ungezogenheiten, alle Störungen, alle Unordnungen sollen beseitigt werden, ja sollen, wenn möglich, gar nicht aufkommen und im Entstehen zurückgedrängt werden. Soll nicht der Wille eines Kindes eine widergesellige Richtung annehmen, so muß ihm schon frühzeitig und ständig der Druck fühlbar gemacht werden, den jeder einzelne innerhalb eines Gemeinwesens zu erleiden hat. Die Regierung will also gar keinen Zweck im Gemüt des Kindes erreichen, sondern will nur Ordnung schaffen; sie will wie eine Macht empfunden sein, die sich auf weiter nichts einläßt, als auf Durchsetzung ihrer Absicht. Hierzu stehen ihr mannigfache Maßregeln zu Gebote, die man in vorbeugende und Unordnung beseitigende gliedern kann. Zu den ersteren gehört

vor allem die angemessene Beschäftigung der Kinder. Sind dieselben gut beschäftigt, findet der richtige Wechsel zwischen Arbeit und Erholung statt, dann liegt ihnen der Gedanke an Störung fern. Weiter wird eine angemessene Aufsicht manche Unordnung schon im Keime ersticken können. Zur Beseitigung aber der entstandenen Störung stehen dem Erzieher Verweis, Drohung und Strafe zu Gebote.

Daß man in der Erziehung ohne Strafe nicht auskommen könne, zeigt die Erfahrung. Ein Blick in die Geschichte der Erziehung lehrt, welch große Rolle sie in früheren Zeiten gespielt hat, wo sie beinahe als das einzige Mittel der Erziehung betrachtet wurde. Mit der fortschreitenden Humanität steigerte sich das Bestreben, von den kräftigsten aber deshalb auch am wenigsten gefahrlosen Erziehungsmitteln den sparsamsten Gebrauch zu machen, schon deshalb, weil die Sparsamkeit im Gebrauch die Wirksamkeit erhöht, während eine fortwährende, noch dazu unmotivierte Anwendung nur abstumpfend wirkt. Denn der Zweck der Strafe liegt durchaus innerhalb des Erziehungssystems: Erziehen helfen soll sie; Fehler, die das Kind macht, bekämpfen. Indem sie den natürlichen Verlauf der inneren Thätigkeit auf empfindliche Weise durchbricht, treibt sie das Gemüt des Kindes in sich selbst zurück. Und dies ist ihr Zweck. Sie will die Einkehr des Gestraften in sich selbst bewirken, ihn auf dasjenige gehörig aufmerksam machen, was in seinem Innern vorgeht. Hier muß er finden, daß die Strafe verdient war. Dann wirkt sie richtig und führt zur Besserung, wenn die fernere Thätigkeit des Erziehers zu große Versuchungen verhütend, die höheren Interessen positiv unterstützend sich an sie anschließt. Da die Wirksamkeit der Strafe auf der Erschütterung des Gemütes beruht, die sie

hervorbringt, so darf sie deshalb nie zu etwas Alltäglichem, Gewöhnlichem werden. Jede bloße Wiederholung findet das Gemüt stumpfer; der Zögling war schon darauf vorbereitet, erwartetete sie, sein Gedankenlauf kann durch sie keinen bedeutenderen Stoß mehr erhalten. Deshalb muß jede Strafe nach der individuellen Eigentümlichkeit des Zöglings bemessen, Zeit und Umstände dabei berücksichtigt werden. Im andern Fall aber wird man sagen können, daß die Seltenheit der Nötigung zu schwereren Strafen einen sichern Maßstab für die Kunst des Erziehers abgiebt. Je besser die Erziehung ist, um so mehr läßt sich die Strafe entbehren. Als erstes hier aufzustellendes Gesetz dürfte also gelten: Man muß in der Weise erziehen, daß man die Strafe so wenig als möglich braucht.

Aber auch die sorgsamste Erziehung kann nicht alles Böse vom Herzen des Kindes fernhalten. Besonders die kräftigen Naturen sind ohne Strafen zu freiem Gehorsam nicht zu erziehen. Der freie Gehorsam, dieser Weg zur sittlichen Selbständigkeit, besteht aus der rechten Einsicht in das was geboten ist, und dem Willen, dieser Einsicht gemäß zu denken und zu handeln. Hiernach läßt sich eine doppelte Strafe unterscheiden: 1. Eine solche, welche die Einsicht mehrt: die Witzigungsstrafe; 2. eine solche, welche auf den Willen einwirken soll: die moralische Strafe.

Diesen beiden Strafarten schließt sich als dritte die Abschreckungsstrafe an. Alle zielen darauf hin, einen unbedingten Gehorsam bei dem Zögling hervorzurufen. Aber während die Regierung zunächst nur auf Unterwerfung ausgeht, indem sie sich auf keinerlei Motivierung einläßt, sucht die Zucht auf den freien Gehorsam hinzuwirken; sie mildert die Härte der Regierung, indem sie den Gehorsam an den eignen Willen der Kinder knüpft.

Vor allem muß die Erziehung hierbei gleichmäßig und konsequent verfahren. Eine ruhige, feste Bestimmtheit, von Liebe durchdrungen und von Autorität getragen, wird die Herzen der Jugend gewinnen und sicher führen. Alle Ungleichmäßigkeit im Gebieten und Verbieten, jede Schwankung im Drohen und Strafen wird sich bitter rächen und dem Erzieher trübe Stunden bereiten.

So bald als es geht muß die Regierung entbehrlich werden und die Zucht in Verbindung mit dem Unterricht das Geschäft der Erziehung allein führen.

III. Die Körperpflege.

Zu den äußeren Maßnahmen, welche der Erzieher zu treffen hat, gehört nun vor allem noch die körperliche Pflege des Kindes. Während die Maßnahmen der Regierung mehr und mehr zurücktreten, sobald sich feste Gewohnheiten, feste Sitten ausgebildet haben, wird die Sorge für das körperliche Wachsen und Gedeihen niemals nachlassen, sondern als ein treuer Begleiter wachsamen Auges die Entwickelung der Kinder begleiten.

Je mehr die Ansprüche wachsen, welche das vielgeschäftige Treiben der Gegenwart an den Körper, namentlich an das Nervensystem, als den Träger der geistigen Arbeit, stellt, um so mehr wird das jetztlebende Geschlecht angewiesen, diesen Träger gesund und lebenskräftig zu erhalten, damit die hochgesteigerten Ansprüche, welche die Gegenwart an die geistige Arbeit der einzelnen stellt, von diesen auch erfüllt werden können. Je mehr wir uns von dem Naturzustand entfernen, desto ungünstiger scheinen sich die Bedingungen für Bewahrung der physischen Gesundheit zu stellen, desto mehr verlieren wir den natürlichen Instinkt für das, was uns in körperlicher Beziehung frommt. Daraus ist die

Notwendigkeit einer öffentlichen Gesundheitspflege abzuleiten. Dieselbe soll sich auch auf die Schüler erstrecken und erscheint dann als Schulhygiene oder Schulgesundheitslehre. Sie hat es nicht zu thun mit Heilung von Krankheiten, sondern allein mit dem Vorbauen. Wie viele führen später einen stillen, fortwährenden Kampf gegen die mangelhafte Disposition ihres Körpers, namentlich ihres Nervensystems, und gegen die Unregelmäßigkeit der Funktionen desselben. Und wie oft vergeblich, da der Keim zu denselben schon in früher Jugend entstand, mit den Jahren sich verbreitete und um sich griff, solange der einzelne nicht besonders an seine Gesundheit gemahnt wurde.

Die Wichtigkeit aber, die der Träger des geistigen Lebens besitzt, insofern bei der engen Wechselwirkung zwischen Körper und Geist von der körperlichen Gesundheit auch die Gesundheit und die Kraft des Geistes abhängt, weist den Erzieher mit aller Macht darauf hin, daß er die Pflege des Körpers nicht vernachlässigen darf, wenn er nicht den Erfolg seiner Arbeit überhaupt in Frage stellen will. Denn wenn er auch die Grundlagen des sittlichen Charakters so fest in das Gemüt seines Zöglings gelegt hat, daß er hoffen darf, daß derselbe dereinst als ganzer Mann in der Gemeinde, im Staate, in der Familie wirken und arbeiten kann — was hilft das alles, wenn es geschehen ist auf Kosten seines körperlichen Wohlbefindens? Und wie beim einzelnen, so auch beim Volk. Was hilft es, wenn sich dasselbe noch so hoch hebt in der geistigen Kultur, und die Stärke, die Gesundheit, die Spannkraft des Körpers hält damit nicht Schritt? Muß dann nicht die Katastrophe eintreten, wie sie die Geschichte des römischen Weltreichs uns zeigt, daß ein hochkultiviertes Volk und ein hochkultivierter

Staat zerschlagen wurde von germanischen Stämmen, die in der Kultur weit nachstanden, aber ihre jugendfrische Körperkraft in die Wagschale werfen konnten? Auf die Erhaltung dieser Kraft muß daher die Staatserziehung durch besondere Veranstaltungen bedacht sein. Sie wird aber nichts erreichen, wenn nicht die Erziehung des einzelnen Individuums aufmerksame Pflege und eingehende Berücksichtigung des körperlichen Wachstums und Gedeihens erfährt.

Damit eröffnet sich dem Erzieher ein neues, großes Feld seines Studiums und seiner erziehenden Thätigkeit. Denn, indem sich ihm als Unterstützung eine neue Wissenschaft anbietet, die Physiologie, speziell die Hygiene, deren Lehren hinsichtlich der Nahrungsmittel, der Lebensweise, der Kleidung ꝛc. für den Erzieher von maßgebender Bedeutung werden, so wird von ihm die Bekanntschaft mit den notwendigsten Bedingungen des körperlichen Gedeihens gefordert.

Wie schon erwähnt, leistet gerade die neuere Zeit nach dieser Richtung hin sehr Anerkennenswertes, allerdings weit mehr in der Theorie, als in der Praxis. Die Zahl der Schriften, welche über diesen Gegenstand bereits erschienen, ist Legion. Den Anstoß gab das Buch des Arztes Lorinser, 1836, „Zum Schutz der Gesundheit in den Schulen". Seitdem ist die Klage, daß die Schulerziehung diese Seite recht vernachlässige, nie verstummt, Vorschläge zur Abhilfe oft dargelegt. Die Litteratur richtet sich 1) auf das ganze Problem; 2) auf die Sorge für die in Luft und Wärme (Schulhaus) gegebenen Bedingungen; 3) auf die Schonung der Sehkraft und des körperlichen Wachstums (Schulbank).

Den Grundsätzen, wie sie die Erziehung für die Pflege des Körpers zu entwerfen hat, tritt dann auf Grund anatomi-

scher und physiologischer Prinzipien ein System gymnastischer Maßregeln, Freiübungen, Reigen und Spiele (Fußball 2c.) zur Seite, um den Körper geschmeidig und zum Verkehr mit der Außenwelt möglichst leistungsfähig zu gestalten.

Litteratur-Nachweis.

Theoretische Pädagogik.

A. Die Grundwissenschaften der Pädagogik.

I. Ethik.

Flügel, Das Ich und die sittlichen Ideen im Leben der Völker. 2. Auflage. Langensalza.
Flügel, Die Sittenlehre Jesu. 2. Aufl. Langensalza.
Hartenstein, Die Grundbegriffe der eth. Wissensch. Leipzig 1844.
Herbart, Allgem. prakt. Philosophie. Ausgabe von Hartenstein, 8. Band; Gesamtausgabe von Kehrbach, 4. Bd. Langensalza, Beyer u. S.
Nahlowsky, Praktische Philosophie. 2. Aufl. Leipzig 1885.
Paulsen, System der Ethik. 2. A. Berlin 1891.
Steinthal, Allgem. Ethik. Berlin 1885.
Wundt, Ethik. Leipzig 1886.
Ziller, Allgem. philos. Ethik. 2. A. Langensalza 1886.

II. Psychologie.

Ballauff, Die Grundlehren der Psychologie. 2. A. Cöthen 1890.
Dörpfeld, Denken und Gedächtnis. 3. A. Gütersloh.
Drobisch, Empir. Psychologie. Leipzig 1843.
Fechner, Revision der Hauptpunkte der Psychophysik. Leipzig 1882.
Flügel, Die Seelenfrage. 2. A. Cöthen 1884.
Goltz, Buch der Kindheit. Berlin 1847.
Hartmann, Die Analyse des kindl. Gedankenkreises. Annaberg 85.
Lange, Ueber Apperzeption. 4. A. Plauen.
Lazarus, Das Leben der Seele. 3. A. Berlin.
Lotze, Medizin. Psychologie. Leipzig 1852.
Lukens, Die Vorstellungsreihen u. ihre pädagog. Bedeutung. Gütersloh 1892.
Männel, Ueber Abstraktion. Gütersloh.
Nahlowsky, Das Gefühlsleben. 2. A. Leipzig 84.
Preyer, Die Seele des Kindes. 3. A. Leipzig.
Sigismund, Die Familie als Schule der Natur. Leipzig 1857.
Sigismund, Kind und Welt. Braunschweig 1856.
Volkmann, Lehrbuch der Psychologie. 3. A. Cöthen.
Wundt, Grundzüge der physiol. Psychologie. 2. A. Leipzig 80.
Ziehen, Vorlesungen über physiol. Psychologie. Jena 1891.

B. Hilfswissenschaft der Pädagogik: Physiologie.

Baginsky, Handbuch der Schulhygiene. 3. A. Stuttgart 83.
Burgerstein, Gesundheitspflege. Wien 87.

Dornblüth, Die Gesundheitspflege der Schuljugend Stuttgart 1892.
Gärtner, Leitfaden der Hygiene. Berlin 92.
Janke, Grundriß der Schulhygiene. Hamburg 1890.
Klencke, Schuldiätetik. Leipzig 71.
Kotelmann, Zeitschrift für Gesundheitspflege. Hamburg und Leipzig.
Siegert, Die Schulkrankheiten. Leipzig 1887.
Spencer, Die Erziehung, IV. Cap. 3. Aufl. Jena 1889.

A. Teleologie. (S. Ethik.)

B. Methodologie. (S. Psychologie.)

I. Allgemeine Didaktik.

Dörpfeld, Der didakt. Materialismus. 2. A. Gütersloh.
Dörpfeld, Grundlinien einer Theorie des Lehrplans. Gütersloh.
Willmann, Didaktik als Bildungslehre. 2 Bde. Braunschweig 1889.
Willmann, Pädagog. Vorträge. 2. A. Leipzig 1886.
Ziller, Grundlegung zur Lehre vom erz. Unterricht. 2. Auflage von Vogt. Leipzig 84.

1. Ziele des Unterrichts.

Größler, Das vielseitige Interesse. Eisleben 83.
Vieth, Darf vielseitiges Interesse als Unterrichtsziel hingestellt werden? Rogasen 86.
Walsemann, Das Interesse. Hannover 84.

2. Unterrichtswege.

a) Auswahl des Stoffes.

Rein, Gesinnungsunt. und Kulturgeschichte. Pädagog. Studien 1888, 2. Heft. Dresden.
v. Sallwürck, Gesinnungsunt. u. Kulturgeschichte. Langensalza 1887.
Vaihinger, Naturforschung und Schule. Leipzig 89.
(Litteratur in den Anmerkungen.)

b) Verbindung der Lehrfächer.

Ackermann, Ueber Konzentration. Pädag. Fragen, 1. Reihe. Dresden.
Dörpfeld, Zwei dringl. Reformen im Real- und Sprachunt. Gütersloh 83.
Loos, Der österr. Gymnasiallehrplan im Lichte der Konzentration. Wien 1892.
Merian-Genast, Ausführungen zum Lehrplan. Jena 92.
Rein, Pickel, Scheller, Theorie u. Praxis. 1. B. 4. A. Leipzig.
Richter, Die Konzentration des Unterrichts. Leipzig 65.
Willmann, Päd. Vorträge. 2. A. Leipzig.

c) Durcharbeitung des Lehrstoffes.

Gleichmann, Ueber Herbarts Lehre von den formalen Stufen. 2. Aufl. Langensalza 1892.
Reich, Die Theorie der Formalstufen. Langensalza 1889.
K. Richter, Die Herbart-Zillerschen formalen Stufen 2c. Leipzig 1888.
Th. Wiget, Die formalen Stufen. 4. Aufl. Chur 1892.

II. Spezielle Didaktik.

Frick-Meier, Lehrproben und Lehrgänge. Halle.
Jahrbücher des Vereins für w. Pädagogik. Dresden, Kämmerer.
Kehr, Geschichte der Methodik. 4 Bde. 2. Aufl. Gotha.
Nacke-Lüben-Dittes, Pädag. Jahresbericht. Leipzig.
Rein, Pickel, Scheller, Theorie und Praxis des Volksschulunterrichts 2c. 1.—8. Band. 4. A. Leipzig 1892.
Rethwisch, Jahresberichte über das höh. Schulwesen. Berlin.
Schiller, Handbuch der prakt. Pädagogik. 2. Aufl. Leipzig.
Ziller-Bergner, Materialien zur spez. Pädagogik. Dresden 86.

1. Religionsunterricht.

Dörpfeld, Ein christl.-pädag. Protest. Gütersloh 1869.
Kirchner, Zur Reform des Relig.-Unterr. Berlin 1877.

Landfermann, Der ev. Relig.-Unterr. in den Gymnasien. Frankfurt 1846.
Neukauf, Philos. Begründung des Lehrplans des evang. Rel.-Unter. an höh. Schulen. Langensalza 1892.
Ritschl, Unt. in der christl. Religion. 2. Aufl. Bonn 1881.
Staude, Präparationen zu den bibl. Gesch. des alten und neuen Testaments. 3 Bde. 5. Aufl. Dresden.
Thrändorf, Die Behandlung des Religionsunterrichts. Langensalza 1887.
Thrändorf, Kirchengeschichtl. Lesebuch. Dresden 1888.
Thrändorf, Der Religionsunterricht. (Präparationen.) Dresden 1890.
Wiese, Der Religionsunterr. an höh. Lehranstalten. 1890.
Zeitschrift für den Religionsunterricht. Berlin.

2. Geschichte.

Biedermann, Der Geschichtsunt. in der Schule. Braunschweig 1890.
Biedermann, Der Gesch.-Unt. Wiesbaden 1885.
Campe, Geschichte und Unt. in der Geschichte. Leipzig 1859.
Dörpfeld, Repetitorium der Gesellschaftskunde und Begleitwort. 3. Auflage. Gütersloh 1890.
Eberhard, Ueber Gesch.-Unt. Pädag. Studien. 4. Heft. Wien.
Herbst, Zur Frage über den Geschichts-Unt. Mainz 1869 und Mainz 1877.
Jäger, Bemerkungen über geschichtl. Unt. 2. Aufl. Mainz 1882.
Löbell, Grundzüge einer Methodik des geschichtl. Unt. Leipzig 1847.
Miquél, Beiträge ꝛc. Aurich und Leers 1847.
Peter, Der Geschichtsunt. auf Gymnasien. Halle 1849.
Richter, Die Kulturgeschichte. Gotha 1887.
Staude-Göpfert, Präparationen zur deutschen Geschichte. Dresden 1890.
Willmann, Der elem. Gesch.-Unt. Leipzig 1872.
Wohlrabe, Präparationen zu profangesch. Quellenstoffen. Gotha 87.
Zillig, Der Geschichtsunt. XIV. Jahrbuch d. Vereins f. w. Pädagogik.

3. Zeichnen.

Flinzer, Lehrbuch des Zeichenunterrichts. 3. Aufl. Leipzig 1882.
Menard, Der Zeichenunterricht. Neuwied.
Otto-Rein, Pädagog. Zeichenlehre 3. Aufl. Weimar 85.
Rein, Geschichte des Zeichenunt. 2. Aufl Gotha 1889.
Rein, Der Zeichenunterricht im Gymnasium. Hannover 1889.
Stuhlmann, Der Zeichenunterricht. Hamburg.

4. Gesang.

Helm, Gesangunterricht in „Theorie und Praxis". I.—VIII. Bd. Dresden.

5. Sprachunterricht.

Mager, Die genet. Methode des schulmäßigen Unterrichts in fremden Sprachen und Litteraturen. 3. Bearb. Zürich 1846.
Mager, Moderne Humanitätsstudien. 3 Hefte. Zürich.

a) Deutsch.

Bliedner, Schillerlesebuch. Dresden.
Eberhardt, Die Poesie in der Volksschule. 3 Bde. 3. Aufl. Langensalza 86.
Hiecke, Der deutsche Unt. auf deutschen Gymnasien. Leipzig 1842.
Hildebrand, Vom deutschen Sprachunt. 4. Aufl. Leipzig 90.
Laas, Der deutsche Unterr. auf höh. Lehranstalten. Berlin 1872.
Lehmann, Der deutsche Unt. Berlin 1890.
Linde, Die Muttersprache im Elementarunt. Leipzig 1892.
Lyon, Zeitschrift für den deutschen Unterricht. Leipzig, Teubner.
Stoy, Der deutsche Sprachunt. 3. Aufl. Wien 68.

b) Fremde Sprachen.

Bätgen, Zur Neugestaltung des französ. Unt. Eisenach 1886.
Günther, Der Lateinunt. XIII. Jahrbuch d. V. f. w. Päd. Dresden.
Hoffmann, Neugestaltnng des griech. Unterrichts. Göttingen 1889.
Perthes, Zur Reform des latein. Unterrichts. Berlin 1875.
v. Roden, Inwiefern muß der Sprachunterricht umkehren? Marburg 1890.
Vietor, Phonetische Studien. Marburg, Elwert.
Vietor, Quousque tandem. Der Sprachunterricht muß umkehren.

6. Geographie.

Finger, Heimatkunde. 4. Aufl. Berlin 1876.
Heiland, Das geographische Zeichnen. Dresden 1887.
Lehmann, Das Kartenzeichnen im geogr. Unt. Halle 91.
Lehmann, Vorlesungen über Hilfsmittel u. Methode des geogr. Unt. Halle.
Matzat, Methodik des geogr. Unt. Berlin 1886.
Seibert, Zeitschrift für Schulgeographie.

7. Naturkunde.

Beyer, Die Naturwissenschaften in der Erziehungsschule. Leipzig 1885.
Conrad, Präparationen f. d. Physik-Unterricht. Dresden 1889.
Dörpfeld, Repetitor. d. naturkundl. u. humanist. Unt. 3. Aufl. Gütersloh.
Junge, Naturgeschichte. 1. Bd. 2. A. 1891. 2 Bd. 1891. Kiel u. Leipzig.
Poske, Zeitschrift für chem. und physikal. Unt.
Schleichert, Anleitg. zu botan. Beobachtungen 2c. Langensalza 91.
Zopf, Der naturwissenschaftl. Unt. auf Gymnasien. Breslau 1887.

8. Mathematik.

Falke, Propädeutik der Geometrie. Leipzig 1869.
Fresenius, Die psycholog. Grundlagen der Raumwissenschaft. Wiesbaden 68.
Fresenius, Raumlehre. Frankfurt 1861.
Hartmann, Handbuch des Rechenunterrichts. Hildburghausen 89.
Hoffmann, Zeitschrift f. d. mathemat. Unterricht. Leipzig.
Pickel, Die Geometrie der Volksschule. 16. Aufl. Dresden.
Schellbach, Inhalt und Bedeutung des mathem. u. physik. Unt. auf unsern Gymnasien. Berlin 1887.
Wittstein, Die Methode des mathemat. Unt. Hannover 1879.

9. Handfertigkeit.

Barth-Niederley, Des d. Knaben Handwerkbuch. 5. Aufl. Leipzig 82.
Barth-Niederley, Die Schülerwerkstatt. Leipzig 82.
Rißmann, Geschichte des Handfertigkeitsunt. in Deutschland. Gotha 1882.
v. Schenkendorff, Verein für Knabenhandarbeit. Görlitz.
Schwab, Der Schulgarten. 4. Aufl. 1876.

10. Turnen.

Eitner, Jugendspiele. Görlitz.
Euler, Geschichte des Turnunt. Gotha.
Euler-Eckler, Monatsschrift für das Turnwesen. Berlin seit 1882.
Hausmann, Das Turnen in der Volksschule 4. Aufl. Weimar.
Kupfermann, Turnunterricht und Jugendspiele. Breslau 84.
v. Schenkendorff u. Schmidt, Ueber Jugend- u. Volksspiele. Hannover-Linden 1892.

Lehre von der Führung.

1. Zucht.

Bach, Wanderungen, Turnfahrten, Schülerreisen. 2. Aufl.
Barth, Ueber den Umgang. 3 A. Langensalza.
Kindergottesdienst, Ev. Schulbl. von Dörpfeld 1887 u. 1888; Erziehungsschule von Barth II, 9.
Fr. Scholz, Die Charakterfehler des Kindes. Leipzig 1891.
Scholz, Schulreisen. Aus dem Pädagog. Universitäts-Seminar. 3. Heft. Langensalza 1890.
Schubert, Ueber Schulfeiern. Langensalza 1892.
Siegert, Problematische Kindesnaturen Kreuznach u. Leipzig 1889.
Strümpell, Die pädag. Pathologie. Leipzig 1890.

2. Regierung der Kinder.

Emminghaus, Die physischen Störungen des Kindesalters. Tübingen 1887.
Nahlowsky, Ueber Herbarts reformator. Beruf. Zeitschrift f. exakte Philosophie VII, 391—97.
Rein, Regierung, Unterricht u. Zucht. Pädag. Studien. 1. Heft. 3. A. Wien.
Stoy, Haus- und Schulpolizei. Berlin 56.
Ziller, Regierung der Kinder. Leipzig 57.

deutschen Sprachgeschichte. Die **klare und knappe** Darstellung giebt auf engem Raum einen **überraschend reichen Stoff**, sie ist mehr ins Einzelne eingehend, als das kleine Bändchen erwarten läßt.

Pfälz. Kurier: Auch in der **griechischen Altertumskunde von Dr. R. Maisch** ist die Darstellung concis und, ohne den wissenschaftlichen Charakter zu verleugnen, populär im besten Sinn des Wortes. Druck und Papier sind, wie bei allen Bändchen der „Sammlung Göschen", **vorzüglich**; der Einband ist gut und geschmackvoll. Dabei ist der Preis (80 Pf. jedes Bändchen) **so niedrig**, daß **schwerlich ein anderes Unternehmen** mit **der Göschen'schen Sammlung wetteifern** kann. Ja, es ließe sich denken, daß sie, was den Preis betrifft, eine **vollständige Umwälzung in der Schulbücherlitteratur** hervorrufen könnte.

Lehrer-Zeitung: Wenn eine kurzgedrängte **physikalische Geographie** aus der Feder eines so tüchtigen Fachmannes, wie es Prof. Günther in München ist, erscheint, so ist von vornherein zu erwarten, daß das nur etwas Gutes sein kann. Jeder, der das Buch liest, wird sehen, daß er sich in dieser Erwartung nicht getäuscht hat.

Schwäb. Merkur: Die **Aufsatzentwürfe** von **Prof. Dr. Straub** geben eine reiche und zweckmäßige Auswahl von Themen.

Ausland: **Kaum je ist mir ein Buch zu Gesicht gekommen**, das wie **Rebmann's Anthropologie** auf so kleinem Raum ein so klares Bild von dem Bau und den Thätigkeiten des menschlichen Körpers geboten hätte. Ich kenne wohl eine Anzahl tüchtiger Leitfäden der Anthropologie, aber keinen, der seine Aufgabe so elementar erfaßt und mit **geringen Mitteln so glücklich gelöst** hätte. Ich stehe nicht an, das Werkchen als ein **für den Unterricht höchst brauchbares** zu bezeichnen. Die Herren Naturwissenschaftler an Gymnasien und Realschulen mache ich auf das kleine Buch besonders aufmerksam.

Humanist. Gymnasium: **Anthropologie.** Bau und Thätigkeiten des menschlichen Körpers von Prof. E. Rebmann. In vorliegendem Werkchen finden wir trotz seiner Kürze alles Wissenswerte aus der Anthropologie. **Wirklich meisterhaft** versteht der Verfasser unser Interesse für den behandelten Gegenstand zu wecken und zu fesseln durch gewandte Verwebung des Anatomischen und Physiologischen. Vorkenntnisse werden nicht vorausgesetzt. **Klar und anziehend** geschrieben und gut ausgestattet empfiehlt sich vorliegendes Werkchen **für den anthropologischen Unterricht in hervorragender Weise ...**

Littbl. d. dtsch. Lehrerzeitg.: Wir haben schon mehrfach in diesen Blättern die „Sammlung Göschen" warm empfohlen und müßten nur wiederholen, was wir schon gesagt haben, wenn wir ihre **Gediegenheit bei aller Kürze**, ihre **schöne Ausstattung** bei dem **sehr mäßigen Preise** noch besonders hervorheben wollten. Die beiden Bändchen Nr. 22 und 23 geben eine Auswahl des **Besten aus dem Besten** unserer **altklassischen deutschen Litteratur** im ursprünglichen Text und gewähren somit für ein Billiges einem jeden Gebildeten die Möglichkeit, die alten Perlen unserer Litteratur in ihrer kernigen, kraftvollen Ursprache selbst kennen zu lernen. Einer weiteren Empfehlung bedürfen demnach diese beiden Bändchen nicht.

G VV 9

Göschen'sche Original-Ausgaben.

Lessings sämtliche Schriften.

Herausgegeben von **Karl Lachmann**. Dritte, aufs neue durchgesehene und vermehrte Auflage, besorgt von **Franz Muncker**. Vollständig in 15 Bänden gr. 8°. Erschienen Band I—VIII.

Chronologische Anordnung. Beibehaltung der Orthographie und Interpunktion Lessings. Vollständigkeit.

Geh. je M. 4.50, einfach Halbfrz. M. 6.—, fein Halbfrz. M. 7.—

Seemanns litterar. Jahresbericht: Den **ganzen** und in jedem Buchstaben **unverfälschten** Lessing wird man künftig eben nur in dieser **innerlich** wie äußerlich **vorzüglich ausgestatteten** Ausgabe kennen lernen.

Weitere Ausgaben: **Bibliothek-Ausgabe.** Gr. 8°, 12 Halbfranzbde. M. 33.—, 12 in 6 Halbfrzbdn. M. 26.— **Kabinett-Ausgabe.** 8°, 6 Halbfranzbände M. 15.—, 6 Liebhaberbände M. 12.—, 6 Leinwandbände M. 10.— **Billige 8°-Ausgabe.** 6 Bände in eigenartig vornehmem Einband M. 6.60. **Lessings ausgewählte Werke.** 8°. Gedichte, Fabeln, Dramen. 2 Bde. mit Stahlstichporträt. Prachtband M. 2.80.

Gegenwart: Die **Göschen'schen Originalausgaben bedürfen längst** keiner Empfehlung mehr....

Köln. Zeitung: **Die schönste Ausgabe, welche von Lessing bislang besteht** ....

Deutsche Rundschau: Eine Ausstattung, wie sich einer solchen bei **gleich billigem Preise keine bisherige Ausgabe rühmen kann.**

Houwalds Werke. Mit Biographie. 5 Bde. gr. 8°. Mk. 8. — Dasselbe, 5 Bde. Taschen-Ausgabe. Mk. 4.20. Eleg. geb. Mk. 6.50.

Ifflands Theatralische Werke. Mit Biographie. 10 Bände. Taschen-Ausgabe. Elegant gebunden Mk. 10.—

Klopstocks Werke. Mit Biographie und erläuternden Anmerkungen. Herausgegeben von **A. L. Back**, Kirchenrat. 6 Bde. kl. 8°. Mk. 8.— Eleg. geb. Mk. 11.—

Klopstocks Oden. **Kritisch-historische Ausgabe.** Mit Unterstützung des Klopstock-Vereins und in Verbindung mit Jaro Pawel herausgegeben von **Franz Muncker**. 2 Bände. gr. 8°. Mk. 12.— In vornehmem Halbfranzband Mk. 15.—

Blätter für lit. Unterhaltung. In diesem **Musterbuche philologischer Kritik** erhalten wir endlich die längst gewünschte historisch-kritische Ausgabe der Klopstock'schen Oden.

Klopstocks Oden (mit den geistlichen Liedern und Epigrammen). Mit erklärenden Anmerkungen von **A. L. Back**. 2 Teile in 1 Band. Mk. 3.30.

Klopstocks Oden. T.-Ausg. 1.40. **Messias.** Kl. 8°. 2 Tle. i. 1 Bd. 2.60.

Friedrich Gottlieb Klopstock. Geschichte seines Lebens und seiner Schriften von **Franz Muncker**. Mit Klopstocks Bildnis in Lichtdruck. gr. 8°. X und 566 Seiten. Mk. 12.—. In vornehmem Halbfranzband Mk. 15.—.

Blätter für lit. Unterhaltung. **Wissenschaftlich und schriftstellerisch** erscheint die gestellte Aufgabe **glänzend gelöst.** Es ist eine gediegene, tüchtige, erschöpfende Arbeit, würdig des Mannes, den sie behandelt. Sie wird vor allem auch den Schulmännern eine tüchtige Stütze werden, die Klopstocks Dichtung der Jugend zu vermitteln haben.

Thümmels Werke. Mit Biographie. 4 Bde. kl. 8°. Mk. 6.—. Eleg. geb. M. 7.80.

Klar und wahr
17 85